

Christian Bjerke

Hva med hvordan?

I hvilken grad blir det fagmetodiske tematisert i norskfagets obligatoriske del i allmennlærerutdanningen?

Mastergradsavhandling

Universitetet i Oslo

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

Høsten 2005

Forord

Formålet med denne avhandlingen er å forsøke å kartlegge vektleggingen av og holdningene til metodikk og yrkesretting innenfor norskfaget i den obligatoriske delen av norskfaget i allmennlærerutdanningen, norsk 1. Til dette formålet har jeg blant annet benyttet meg av en spørreundersøkelse distribuert via internett. Jeg ønsker å takke alle de norsklærerne ved allmennlærerutdanningene som har brukt av sin knappe tid til å svare på denne undersøkelsen. Takk også til de som har tatt seg tid til å prate med meg, samtidig som de har kommet med råd og kommentarer.

Jeg har vært så heldig å ha professor Geirr Wiggen som veileder. Med sin oppriktige interesse og faglige og veiledningsmessige dyktighet har han vært en meget inspirerende veileder. Han fortjener en stor takk!

Takk til min gode venn Henrik Bækhus for all hjelp med det datatekniske, og takk også til mine to gode venner og kollegaer Jon Pihlstrøm og Liv-Anne Fossbråten for verdifulle råd og innspill.

Til slutt må jeg få takke alle de i min omgangskrets som har vist forståelse for at dette arbeidet tidvis har lagt store beslag på både min tid og mine tanker.

Oslo i oktober 2005

Christian Bjerke

Innhold

Forord ...	2
Innhold ...	3
Diagrammer ...	5
Tabeller ...	6

Del 1: Innledning

1 Bakgrunn for undersøkelsen ...	7
1.1 Avhandlingens oppbygning ...	10
2 Teoretisk perspektiv ...	11
2.1 Offentlig lærerutdanning i Norge ...	11
2.2 Begrepet Fag ...	15
2.3 Didaktikk ...	18
2.4 Fagdidaktikk ...	20
2.4.1 Etablering av begrepet i allmennlærerutdanningen ...	21
2.4.2 Definisjoner av begrepet fagdidaktikk ...	24
2.4.3 Motsetninger mellom nivåer ...	27
2.4.4 Læringsteori og pedagogisk grunnsyn ...	28
2.5 Fagmetodikk ...	28
2.5.1 Lærerstudenten og metodikken ...	33
2.5.2 Fagmetodikken i planer for allmennlærerutdanningen ...	34
2.6 Hva er (norsk) lærerens yrkeskunnskap? ...	37
2.6.1 Yrkesdidaktikk ...	38

Del 2: Gjennomføring og resultater

3 Forskningsmetode og tilnæringsmåter ...	39
3.1 Spørreundersøkelsen ...	39
3.2 Positivism og hermeneutikk ...	41
3.3 Beskrive og forklare ...	43
3.4 Forskeren ...	44

4 Spørreundersøkelsen ...	45
4.1 Utvikling av skjemaet ...	45
4.1.1 Respondentene ...	45
4.1.2 Problemstillinger i undersøkelsen ...	46
4.1.3 Struktur i skjemaet ...	46
4.1.4 Kommentarer til de enkelte spørsmålene i skjemaet ...	47
4.1.5 Den statistiske behandlingen ...	51
4.2 Resultatet av undersøkelsen ...	52
4.2.1 De individuelle bakgrunnsvariablene ...	52
4.2.1.1 Kjønn og alder ...	52
4.2.1.2 Grad/høyeste utdanningsnivå ...	54
4.2.1.3 Avsluttet utdanning ...	56
4.2.1.4 Stilling ...	57
4.2.1.5 Praksis ...	58
4.2.1.6 Undervisningsemner ...	59
4.2.1.7 Sammendrag ...	61
4.3 Undervisningspraksisen på norsk 1 ...	62
4.3.1 Sammendrag ...	66
4.4 Vurdering av studentenes kunnskapsnivå og ferdigheter ...	67
4.4.1 Sammendrag ...	76
4.5 Synspunkter på lærerutdanning og metodikk ...	77
4.5.1 Kommentar til spørsmål 18 ...	82
4.6 Henvisninger til praksis i respondentenes norskfaglige undervisning ...	82
4.6.1 Sammendrag ...	84
4.7 Eksamen ...	84
5 Oppsummering/hovedlinjer ...	88
5.1 Metoden ...	88
5.2 Hovedlinjer/essens ...	88
Litteraturliste ...	93
Vedlegg ...	96

Oversikt over diagrammer og tabeller

Diagrammer

1. Kjønn ... 52
2. Aldersfordeling ... 54
3. Utdanning ... 55
4. Utdanning avsluttet år ... 57
5. Stilling ... 58
6. År i lærerutdanningen ... 58
7. Viktigheten av drøfting av praksisrelaterte problemstillinger i undervisningen ... 62
8. Respondentenes vurdering av studentenes forventninger om konkret norskfaglig metodikkundervisning på norsk 1 ... 67
9. Respondentenes vurdering om praksisperiodenes er relevante for deres emner ... 68
10. Respondentenes vurdering av hvor godt norskseksjonens samarbeid med øvingslærerne er ... 69
11. Respondentenes vurdering av hvorvidt praksislærer bør overta deler av høgskolens undervisning ... 71
12. Respondentenes vurdering av påstanden om at øvingslærer og lærer på høgskolen kan ha samme undervisningsforløp ... 71
13. Påstand 16.a) er faglig forsvarlig ... 72
14. Vurdering av om påstand 16.a) er økonomisk realiserbar ... 73
15. Vurdering av om påstand 16.b) er økonomisk realiserbar ... 74
16. Er studentenes praksiskompetanse i norsk er tilfredsstillende når de er ferdige med norsk 1? ... 75
17. Respondentenes vurdering av om konkrete henvisninger til praksis bør inngå i deres norskfaglige undervisning i deres emne ... 82
18. Inngår konkrete henvisninger til praksis i respondentenes norskfaglige undervisning i respondentenes emne (r)? ... 83
19. I hvilken grad tematiseres praksisforhold i de lærebøkene som brukes i respondentenes emne (r)? ... 84
20. Har praksisrelaterte oppgaver noen gang vært gitt til eksamen i norsk 1 ved respondentenes lærerhøgskole de siste 5 årene? ... 85

Tabeller

1. Fordeling av undervisningsemner på norsk 1 ... 48
2. Fordeling av undervisningsemner på norsk 2 ... 49
3. Grad/ høyeste utdanningsnivå ... 55
4. Fordeling på undervisningsemner, norsk 1 ... 60
5. Fordeling på undervisningsemner for de som oppgir at de underviser på norsk 2 ... 61
6. Kanaler respondentene benytter seg av for å ta opp praksisrelaterte spørsmål i deres emner ... 63
7. Oppsummering av spørsmål 12 ... 66
- 8a. Oppfatning av metodikk og relaterte begreper (spørsmål 18a) ... 77
- 8b. Metodikkens plass i lærerutdanningen (spørsmål 18b) ... 77

Del 1: Innledning

1 Bakgrunn for undersøkelsen

Utgangspunktet for temaet til denne mastergradsavhandlingen er i all hovedsak mitt eget engasjement og egen interesse for norskfaget i skolen generelt, og faget i allmennlærerutdanningen spesielt. Det er særlig norskfaget i klasserommet som interesserer meg, og alt det innebærer av møte mellom skole, lærer, elev og fag. Kort sagt: det er *norskklasseromskonteksten* jeg interesserer meg for.

I denne konteksten er læreren en viktig faktor, og generelt sett, på tvers av fagene, betegnes hun blant annet i Stortingsmelding nummer 16 (2001-2002) som den viktigste.

Ingen enkeltfaktor er mer avgjørende for kvaliteten i skolen enn lærerne. Dyktige lærere kan få gode resultater selv med ulike forutsetninger hos elevene og med ulike pedagogiske opplegg og metoder. Fordi kvaliteten i opplæringen er avgjørende for vår fremtid, er læreryrket det viktigste kunnskapsyrket vi har (St.meld.nr.16 (2001-2002): 7).

Lærerutdanningen står sentralt i norsk utdanningspolitikk, og dyktige lærere og styrking av lærerutdanningene blir fremhevet av mange som viktige enkeltsaker. Men hva er det egentlig som ligger i ”styrking av lærerutdanningene”? Hva skal det legges vekt på i en lærerutdanning for å utdanne bedre lærere, for eksempel i norskfaget? Får vi bedre norsklærere av at lærerstudentene møter og studerer mer faglig teori, eller bør de ha mer praksis? Eller mer av begge?

Jeg ønsker i denne mastergradsavhandlingen å rette fokuset mot innslagene av teori og praksis i den obligatoriske delen av norskfaget i allmennlærerutdanningen, norsk 1. I en slik sammenheng er *didaktikk* et viktig stikkord. Ifølge Kjell Arild Madssen kommer ”didaktikk” fra gresk *didáskein* og betyr ”å lære fra seg” (Madssen 1981: 9). I dette ligger fagenes, og selvfølgelig også norskfagets, *hva*, *hvorfor* og *hvordan*. *Hva* vi skal lære elevene, *hvorfor* vi skal lære dem nettopp det, og *hvordan* vi skal lære dem det. Kunnskapsforlagets blå fremmedordbok gir en definisjon som peker noe mer i retning av *hvordan*, når ”didaktikk” blir definert som ”den delen som handler om metoden for undervisningen, undervisningslære” (Berulfsen/Gundersen 1991: 80). I en klasseromssituasjon, i møtet mellom lærer og elev der

noe skal formidles og læres, mener jeg at disse tre begrepene henger uløselig sammen. En lærer bør i mine øyne aldri gå inn i et klasserom uten å vite *hva* hun skal gjøre der, *hvorfor* hun skal gjøre det, og *hvordan* hun skal gjøre det.

På 1970- 80- tallet mener jeg å se at disse tre ”fagenes spørreord” ble delt i to grupper, der begrepet ”fagdidaktikk” inneholdt *hva* og *hvorfor*, og *hvordan* fikk begrepet ”fagmetodikk” knyttet til seg. Trond Ålvik er en av dem som tidligst tok til orde for en slik oppdeling (Ålvik 1974). Hovedfokuset i skole og lærerutdanning ble i hovedsak lagt på fagdidaktikk, fordi det ble sett på som det viktigste. Studenten og læreren i grunnskolen måtte ha en solid faglig plattform, altså et *hva*, og et begrepsapparat og en evne til å diskutere *hvorfor* hun stod på nettopp denne plattformen. Fagmetodikk ble skjøvet litt til siden, *hvordan* ble overlatt til metodikklærere, praksislærere og den nyutdannede læreren selv. Det kan være flere grunner til at det skjedde. Muligens ligger noe av årsaken i de store forandringene som skjedde i norsk skole i og rett forut for denne perioden. I 1960 startet de første forsøkene med 9-årig skole, norsk enhetsskole gikk inn i en ny fase, og denne overgangen (lovfestet i Grunnskoleloven av 13.juni 1969) krevde store forandringer også i lærerutdanningen. Andre grunner kan være at det var enklere for lærerutdanningene å kun jobbe med fagdidaktikk, kanskje lå ikke den fagmetodiske kompetansen ved institusjonene eller kanskje hadde man rett og slett ikke tid. Muligens kan også overgangen fra lærerskole til lærerhøgskole i 1974 ha sitt å si i denne sammenhengen.

Jeg kommer med en mer inngående diskusjon av begrepet *fagdidaktikk* i kapitel 2, og vil innledningsvis nøye meg med å poengtere at min holdning er at dette begrepet er et helhetlig begrep, og i skolen jobber jeg ut ifra en holdning som sier at fagenes tre spørreord *hva*, *hvorfor* og *hvordan* er knyttet uløselig til hverandre. Det å dele fagdidaktikk opp i fagdidaktikk og fagmetodikk er for meg helt naturlig på begrepsstadiet, men det virker noe unaturlig i det praktiske arbeidet i skolen. Dette fordi jeg hele tiden har jobbet ut ifra at på praksisstadiet er det en selvfølgelighet at disse to begrepene er knyttet til hverandre. I *klasserommet*, ansikt til ansikt med elevene, med ansvar for at de skal ha et utbytte av undervisningen, er *hvordan* uløselig knyttet til *hva* og *hvorfor*. Med andre ord: i *klasserommet*, med ansvar for formidling i en eller annen form, mener jeg at metoden alltid vil være uløselig knyttet til innholdet. (Jeg kommer allikevel til å fortsette å bruke begrepene fagmetodikk og fagdidaktikk etter Ålviks skille i denne oppgaven, fordi de er såpass godt implementerte i fagterminologien.) I *Lov om universiteter og høyskoler* §54a, som også er

gjengitt ”Formål og egenart” i kapittel 1 i *Rammeplan for allmennlærerutdanningen* (2003), er det metodiske også inkludert i hele formålet med lærerutdanningen:

Lærerutdanningen skal gjennom undervisning, forskning og faglig utviklingsarbeid, gi den faglige og pedagogiske kunnskap og praktiske opplæring som er nødvendig for planlegging, *gjennomføring* og vurdering av undervisning, læring og oppdragelse (Min utheving).

Det kan virke som en klassisk feil å være såpass bombastisk og å komme med absolutte utsagn av typen ovenfor allerede i innledningen av avhandlingen. Men mine egne meninger og definisjoner av enkelte begreper er noe av det som ligger til grunn for at jeg i det hele tatt har valgt den problemstillingen jeg har gjort. Jeg har et ønske om å få testet meg selv og mine egne standpunkter og begrepsdefinisjoner. Jeg kommer i dette arbeidet til å fokusere på innslaget av metodikkundervisning i den obligatoriske delen av norskfaget i allmennlærerutdanningen, både fordi jeg har opplevd det som delvis fraværende i min egen allmennlærerutdanning, og fordi jeg har hørt andre studenter si det samme. Jeg har ønsket å finne ut om de som jobber i norsksesksjonene ved allmennlærerutdanningene, definerer begrepene annerledes enn det jeg selv gjør, og jeg har også ønsket å finne ut om respondentene mener det er mulig og /eller ønskelig å gi lærerstudenten tilfredsstillende praksiskompetanse i norsk i løpet av den obligatoriske delen av norskstudiet ved allmennlærerutdanningen. Dette leder meg frem til følgende problemstilling:

I hvilken grad blir det fagmetodiske tematisert i norskfagets obligatoriske del i allmennlærerutdanningen?

Og dersom det blir tematisert, vil jeg forsøke å finne ut om det er enkelte fagområder som gir fagmetodikken større plass enn andre. Denne problemstillingen har to sider. For det første er det innslaget av fagmetodikk i den obligatoriske delen av allmennlærerutdanningen som er mitt hovedanliggende. Hvordan er det organisert rent praktisk? Og dersom innslaget er fraværende, hvorfor er dette tilfelle? For det andre er jeg interessert i faglige syn og begrunnelsen av faglige syn på konkrete praksisanvisninger. Verserer det ulike, eventuelt positive eller negative syn på vektlegging av dette? Jeg er også interessert i å finne ut om det legges spesielle føringer for undervisning i norskfaglig metodikk fra lærerskolene sin side og ut mot øvingslærerne. Med føringer mener jeg altså om det fra lærerskolens side gjøres forsøk

på å styre innholdet i praksisperiodene. Her vil jeg, i tillegg til de ansatte i norskseksjonene, trekke inn praksiskoordinatorerne ved noen få utvalgte høyskoler.

1.1 Avhandlingens oppbygning

Denne avhandlingen består av to hoveddeler. Del 1, innledningsdelen, inneholder to kapitler. Først en kort, beskrivende innledning, og så et kapittel to der jeg går inn på en del av den faglitteraturen som er skrevet om emnet. Jeg vil forsøke å komme med en ordnet fremstilling av hva som er blitt sagt og skrevet om didaktikk, fagdidaktikk og fagmetodikk i skole og allmennlærerutdanning generelt, og norskfaget i allmennlærerutdanningen spesielt, for å legge et teoretisk grunnlag for videre arbeid.

Del 2, gjennomføringsdelen, starter med kapittel tre. Der kommer jeg inn på min egen metode for gjennomføringen av feltstudien. Helt kort vil denne studien omfatte en spørreundersøkelse som er sendt ut til alle som underviser i den obligatoriske delen av norskfaget i allmennlærerutdanningen i Norge, og enkelte dybdeintervjuer med enkelte lærere ved en utvalgt høyskole. Disse intervjuene har ikke hatt karakter av systematiske intervjuer, og er å betrakte som supplement til spørreundersøkelsen. I kapittel fire presenterer jeg de dataene som foreligger og kommenterer dem. I kapittel fem forsøker jeg å oppsummere studien samt å sette dataene og oppdagelsene mine i et litt videre perspektiv.

2 Teoretisk perspektiv

Til grunn for de fleste spørreundersøkelser ligger faghistoriske og teoretiske forutsetninger. I dette kapittelet skal jeg først se litt på offentlig lærerutdanning i Norge, før jeg presenterer ulike syn på en del begreper som er helt sentrale for meg i min studie. I denne sammenhengen er det viktig å presisere at jeg ikke tar stilling til om noe er rett eller galt, jeg ønsker å presentere flere måter å definere begrepene på. Det er også viktig å presisere at det her er snakk om to nivåer, et begrepsnivå, og et praksisnivå. På begrepsnivået *kan* det ofte være hensiktsmessig å skille begreper som fagdidaktikk og fagmetodikk fra hverandre, mens i praksis vil de *kanskje* gå mer i hverandre. Det er noe av dette jeg ønsker å belyse i dette kapittelet.

Min problemstilling gjør det nødvendig ikke bare å definere begrepet fagmetodikk, men også å plassere det i forhold til fagdidaktikk, didaktikk, pedagogikk og andre relaterte begreper. Videre kan det være av interesse å se litt på hvordan allmennlærerutdanningen er og har vært organisert, og norskfagets plass i dette studiet. Spørsmålet om hva et fag egentlig er, vil her være viktig. I denne studien snakker jeg mest om *profesjonsfaget* norsk i en *profesjonsutdanning* (allmennlærerutdanningen), og hva det innebærer for organiseringen av og innholdet i faget. Derfor kan det også være interessant å følge noen historiske linjer bakover for å se hvordan norskfaget og allmennlærerutdanningen har utviklet seg i forhold til de begrepene som er interessante i sammenhengen. Det vil også være aktuelt å se litt på hva som egentlig er lærerens spesielle yrkeskunnskap, i dette tilfelle særlig i sammenheng med norskfaget i grunnskolen.

2.1 Offentlig lærerutdanning i Norge

Det må kunne sies at historien om norsk allmennlærerutdanning henger nøye sammen med historien om norsk samfunnsutvikling for øvrig. Reformen og forandringer i allmennlærerutdanningen har ofte kommet etter reformer og forandringer i skoleverket og samfunnet ellers. Starten på norsk offentlig lærerutdanning kom med ”Lov av 14. juli 1827 om Almueskoler på Landet”, der det ble krevd at alle seks stift i Norge skulle ha seminarer for å utdanne lærere. Dette kravet ble oppfylt i 1839 (nøyaktig 100 år etter at skoleplikten var innført i 1739). Folkeskoleloven av 1889 førte med seg en ny lov om lærerutdanning i 1890, men denne loven ble ikke særlig gammel. I ”Lov av 18. januar 1902 om Lærerskoler og Prøver for Lærere og Lærerinder i Folkeskolen” ble lærerutdannelsen utvidet fra to til tre år,

og betegnelsen *lærerskole* ble brukt for første gang. Per Solberg gjør et poeng av at Grundtvigs tanker om innholdet i folkehøgskolen også gjorde seg gjeldende i den nye lærerskolen. Disse verdiene hos Grundtvig ble ført videre av skriveføre og opplyste menn som Ole Vig og Mathias Skard. De grunnleggende verdiene kan i følge Solberg uttrykkes med ordene *Gud, heim, folk og fedreland* (Solberg 2002: 99). Loven av 1902 ble kraftig debattert, og avløst av en ny lov i 1929, som igjen ble avløst av en ny lov i 1930. Det kanskje viktigste med loven av 1930, var den differensierte tidsrammen, lærerskolen var toårig for de med examen artium, og fireårig for de uten.

Interessant med tanke på min problemstilling, er et skifte av statsråder som skjedde 1938, og en ny lov om lærerutdanning av samme året. Statsråd Hjelmtveit tok i 1938 over etter statsråd Hasund, og dette skiftet var, i følge Solberg, med på å markere et lite skifte i synet på hva lærerutdanningen skal inneholde, og synet på hva en lærer er og skal kunne. Hasund var opptatt av at lærere skulle hjelpe elevenes åndsutvikling, mens Hjelmtveit mente at lærere i større grad skulle være i stand til å behandle elever, lærerskolen skulle gi elevene (på lærerskolen) bedre forutsetninger for å være lærere.

Bevegelsen gikk i retning av en instrumentalistisk pedagogikk, fra danning til utdanning, fra *education* til *training*, fra det ”forgangne” til det ”aktuelle”, fra det materiale til det formale (Solberg 2002: 101).

Selv om dette skiftet av statsråder ikke alene var avgjørende, kan det betegne en endring i synet på hva elevene ved lærerskolene skulle lære. Det kan også være interessant å merke seg at det ikke ble stilt formelle krav til lærerpersonalet ved lærerutdanningsinstitusjonene før i ”Lov av 11. februar 1938 om lærerskoler og prøver for lærere i folkeskolen, med reglement og undervisningsplan”, der det stilles som krav at de som jobber på lærerskolen skal ha embetseksamen i de fag det gis universitetsutdanning i. Hjelmtveits tanker om en mer yrkesforberedende lærerutdanning skulle gjøre seg gjeldende på 1940- 50- og 60- tallet. Men store forandringer i skoleverket og samfunnet, både nasjonalt og internasjonalt, i den samme perioden, skulle også føre til de endringene i lærerutdanningen som kom på 1970- tallet. ”Lov av 8.juli 1954 om forsøk i skolen” førte også til forsøk i lærerskolene, der det nå ble eksperimentert med studietid, studiedager, studiefag og undervisningsopplegg. Forsøkene med niårig grunnskole resulterte til slutt i grunnskoleloven av 1969, og senere mønsterplanen av 1974 (M-74). Disse forandringene krevde nye endringer også i lærerutdanningene, og ”Lov

om lærerutdanning av 8. juni 1973”, med virkning fra 1. august 1975, gjorde lærerskolene om til pedagogiske høyskoler der det også skulle forskes og drives pedagogisk forsknings- og utviklingsarbeid. Nå kunne man ikke lenger komme uten examen artium, utdannelsen ble gjort treårig og skulle bygge på avsluttet treårig videregående skole. I dette ligger det også en tanke om at nå var den treårige videregående skolen ansett som et godt nok grunnlag for å starte på lærerhøgskolen. Nå kom også fagdidaktikkbegrepet for fullt inn i den norske lærerutdanningen, og ansvaret for denne fagdidaktikken ble lagt til de ulike fagene. (Det er her viktig å poengtere at fagdidaktikkbegrepets oppkomst ikke er spesifikt knyttet til den norske lærerutdanningsinstitusjonsutviklingen, begrepet er i høyeste grad internasjonalt forankret. I Norge hentet man impulser på dette området fra flere land, et av dem var Tyskland.) Odd E. Johansen ser denne fagdidaktiske vendingen som meget positiv for allmennlærerutdanningen, og mener at utdanningen i de fleste fag ble mer yrkesorientert, samt at den satte andre og strengere krav enn tidligere til de som jobbet ved lærerskolene. (Johansen 1998: 86)

I 1981 kom en studieplan for allmennlærerutdanningen som deler den treårige utdannelsen opp i tre, en faglig del, en fagdidaktisk del og en pedagogisk del. Den pedagogiske delen omfattet ett år, fagdidaktikk var avsett med et kvart år, men den faglige delen, som omfattet 4-6 skolefag ble avsett med 1,75 år. Det var mulig å velge bort norsk fra fagkretsen mellom 1973 og 1979. Fra 1979 var norsk et obligatorisk kurs med fem vekttall.

Neste store forandring kom i 1992, da Stortinget vedtok å øke tidsrammen for allmennlærerutdanningen fra tre til fire år. Dette var i første rekke faglig begrunnet, målet var faglig styrking. Lærerutdanningen bestod da av 70 vekttall med fagstudier, norsk ble i reformen utvidet fra fem til ti vekttall. Dette skjedde blant annet etter et relativt stort påtrykk fra både lærere og lærerorganisasjoner. Innlemmet i norskfaget var 30 timer med drama. Fagdidaktiske kurs forsvant, og fagdidaktikken skulle integreres i fagstudiet. Pedagogikk hadde ti vekttall i denne modellen. Ti vekttall skulle tilsvare 250 timers undervisning, et halvt års studium. Benthe Kolberg Jansson påpeker at det er få av lærerskolene som har ressurser til å gjennomføre 250 timer i norsk på et semester, hun viser til en evalueringsrapport fra KUF i 1998, der det blir sagt at det kan se ut som om de fleste skolene på høsten 1998 har mellom 175 og 200 timer undervisning i norsk. Dette gjelder da den obligatoriske delen av norskfaget, norsk 1 (Jansson 1999: 13). Allmennlærerutdanningen bestod etter 1992 av 50 obligatoriske

og 30 valgfrie vekttall. En ny reform i 1998 reduserte studentenes valgfrihet, men betydde relativt lite for norskfaget.

Modellen av 1998 fikk også et relativt kort liv, den ble avsatt av Lærerutdanningsreformen av 2003. Under kapittel 2.1, står følgende:

Allmennlærerutdanningen skal kvalifisere for arbeid som lærer i grunnskolen og fremme personlig danning hos studentene. Studiet er yrkesrettet og praksisbasert og tar utgangspunkt i lærerens arbeidsfelt, prinsippene i opplæringslova og gjeldende læreplaner for grunnskolen (Rammeplan for allmennlærerutdanningen 2003: 12).

I den nye modellen er allmennlærerutdanningen fortsatt fireårig, og utdanningen er på 240 studiepoeng, der 120 er obligatoriske og 120 er valgfrie. (Forholdet mellom vekttall og studiepoeng er slik at ett vekttall er tre studiepoeng.) Den obligatoriske delen består av norsk (30 studiepoeng), pedagogikk (30 studiepoeng), kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (20 studiepoeng) matematikk (30 studiepoeng) og et nytt fag, grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring (10studiepoeng). Praksisopplæringen er en integrert del av alle studieenheter. De resterende 120 studiepoengene er valgfrie, men skal bestå av skolerelevante fag. Det er opp til institusjonen selv å avgjøre om fagene er relevante for arbeid i grunnskolen. En viktig forskjell fra reformen av 1998 er at studentenes valgfrihet i forhold til valgfag har økt. Ellers representerer ikke den gjeldende reformen noe brudd med reformen fra 1998 hva gjelder struktur og innhold. En rent generell didaktisk forskjell fra 1998, ligger i sitatet:

Allmennlærerutdanningen har som mål å hjelpe studentene til å fylle et vidt spekter av yrkesfunksjoner. Derfor skal fagstudiet, praksisopplæringen og studentenes refleksjoner danne en helhet og rettes mot de oppgavene studenten vil møte i sitt daglige arbeid som lærer (ibid.: 12)

Planen krever altså at fagstudiet rettes mot lærergjerningen. Dette gjør at gjeldende rammeplan for allmennlærerutdanningen kan virke noe mer profesjonsorientert enn den forrige. Sitatet ovenfor vil også måtte få relativt stor betydning for norskfaget i allmennlærerutdanningen, når fagstudiet skal danne en helhet sammen med praksis og

studentenes refleksjoner og rettes mot det daglige arbeidet som lærer. Et annet sitat som vil få betydning for fagstudiene er:

Erfaringer og problemstillinger fra praksisfeltet er et sentralt utgangspunkt også for fagstudiene (ibid.: 14).

Dette kan også leses som et uttrykt ønske om en sterkere profesjonsretting enn i tidligere planer.

2.2 Begrepet fag

Det vil være av avgjørende betydning for norskfaget i allmennlærerutdanningen å definere så klart som mulig hva vi mener en norsklærer i grunnskolen trenger av kompetanse for å undervise der. Vi må ha klart for oss hva faget er og bør være i skole, allmennlærerutdanning og ved universitetene. I denne sammenhengen kan det være interessant å se på hva faget i allmennlærerutdanningen skal eller bør inneholde for å gi studenten det best mulige grunnlag for å undervise i grunnskolen. Og hva (om noe) skiller faget i denne utdannelsen fra faget i grunnskolen og ved universitetene?

Etymologisk kommer begrepet ”fag” fra nedertysk og betyr ”innhengning, gjerde, avdelt rom”. Ordet er således knyttet sterkt sammen med det latinske *subiect*, noe som er ”lagt under”, eller sammen, dette ser vi igjen i dagens engelske ord for fag, *subject* (Madssen 1999: 1). Norskfaget (nordisk, særlig norsk språk og litteratur) ved universitetene kan refereres til som ”basisfaget”. I følge Gunnar Handal er basisfaget det vi vanligvis tenker på i universitetssammenheng.

Det omfatter vitenskapen slik den er representert ved en bestemt institusjon til en bestemt tid.(...) Basisfaget er med andre ord historisk, kulturelt, sosialt interessemessig, organisatorisk/kulturelt og så men også ”biografisk” bestemt (Handal 1984: 60).

Studiefaget er, i følge Handal, basisfaget slik det til enhver tid er representert og fremtrer som studieobjekt på ulike nivåer innen et universitet. Det gjøres altså utvalg fra basisfaget, disse utvalgene danner det faget som studentene studerer.

Skolefagene er en annen størrelse, og karakteristisk for denne størrelsen er i følge Handal:

at de ofte får sitt innhold fra basisfagene, men at målene for undervisningen og hensikten med å ta fagene med på skolens program, ofte kan være motivert annerledes enn ut fra basisfagets premisser.(...) Hva skolefaget blir, vil derfor også variere og avhenge av historiske, kulturelle, sosiale, politiske og organisatoriske/strukturelle forhold (ibid.: 60-61).

Geirr Wiggen definerer begrepet ”fag” på følgende måte:

Slik jeg ser det, er et fag et motivert utsnitt av den enkeltes individuelle og av samfunnets felles livsverden og et utvalg av ferdigheter som knytter seg til dette utsnittet. Et skolefag blir da et slikt virkelighetsutsnitt som samfunnet prioriterer og legger til rette for systematisk iaktakelse og læring i sin allmenne institusjonelle oppdragelse av samfunnsmedlemmene (Wiggen 1993: 15).

Et av Wiggens hovedanliggender i artikkelen kan sies å være å legitimere og rettferdiggjøre norskfaget (nordisk, særlig norsk språk og litteratur) som egen, selvstendig disiplin på høgskole- og universitetsnivå ved å vise at det er noen elementer i faget som er ”typisk norskfaglige”. Han snakker om norskfaget på universitets- og høgskolenivå under ett, og ser ikke ut til å trekke noe skarpt skille mellom universitetsnivå og høgskolenivå.

I allmennlærerutdanningen på høgskolenivå kan faget i hovedsak fremtre på tre måter. Man kan enten gjøre faget så universitetslikt som mulig, innholdet i universitetsfaget (som igjen bygger på ”basisfaget”) og fagkunnskapen kommer da foran profesjonsrettingen. Det andre ytterpunktet blir å gjøre faget i allmennlærerutdanningen så profesjonsrettet som mulig, med sterk yrkesforberedende orientering. En tredje mulighet er å forsøke å kombinere de to ytterpunktene. I en artikkel fra 1990 gir Wiggen uttrykk for at han mener fagkunnskapen er det primære (det *primære* er ikke det samme som det *eneste*) og må ligge til grunn for all undervisning.

...og både spørsmål og svar i didaktikken forutsetter kunnskaper om det virkelighetsutsnittet, altså det *faget* de dreier seg om. Også derfor er fagkunnskapen så grunnleggende, så uomgjengelig, i all undervisning og tenkning om undervisning (Wiggen 1990: 92).

I og med at det i sitatet ovenfor står *all undervisning*, tolker jeg det dit hen at Wiggen også sikter til norskfaget i allmennlærerutdanningen.

En litt annen vinkling på hva dette faget bør inneholde finner vi hos Synnøve Sjong. Under overskriften ”Norskfaget i allmennlærerutdanninga. Skuleretta profesjonsfag eller universitetslikt studiefag?” blir hun intervjuet at Marianne Røskeland.

- Vi bør skilje skarpt mellom profesjonsfaget norsk og høgskulefaget norsk, meiner eg. Lærerutdanninga er ei profesjonsutdanning, og vi skal difor integrera fagdidaktiske perspektiv og formidlingsaspektet i faget. Universitetsfaget og det universitetslike høgskulefaget norsk leverer rett og slett ikkje den kompetansen ein treng for å undervisa i norsk i grunnskulen (Røskeland 1998: 31).

Sjong uttaler videre i intervjuartikkelen at fagdidaktikk og undervisningsaspekt må gå inn som naturlige deler av profesjonsfaget norsk. Hun mener at sentrum for faget, fagets essens, må være hva studentene skal bruke utdanningen til, altså ikke faget i seg selv, slik Wiggen mener. Man må aldri glemme formidlingssituasjonen, mener hun. På spørsmål om ikke denne nytenkningen setter interessen for selve faget i skyggen, svarer hun at det viktige er å utdanne lærere med en kritisk holdning til instrumentalisme, i den forstand at lærere skal være i stand til å vurdere kvaliteten i og bruken av ulike undervisningsmetoder. Hun mener at et slikt profesjonsrettet fag i allmennlærerutdanningen vil gi et bedre grunnlag for å jobbe i grunnskolen enn det universitetslike høgskolefaget.

Det dreier seg ikke om andre emne, men om å tenkje norskfag på ein heilt annan måte (ibid.:32).

Dette ønsket om et profesjonsrettet norskfag er i tråd med hennes ønske om en mer profesjonsrettet lærerutdanning.

I den foregående fremstillingen av fagbegrepet hos Wiggen og Sjong har jeg ikke til hensikt å sette dem opp som to rake motsetninger eller to som står mot hverandre hva gjelder definisjonen av begrepet fag. Mitt anliggende er hva norskfaget i allmennlærerutdanningen bør inneholde, og om dette bør skille seg fra andre norskfag, jeg tenker da særlig på universitetsfaget norsk. Med de rammene man har å forholde seg til i lærerutdanningen, vil det å tenke norskfag på en annen måte, som Sjong uttaler, muligens ha betydning for hvor dypt man kan trenge ned i de forskjellige emnene, og også muligens for hvilke emner det kan gis undervisning i. Sagt på en annen måte: dersom man i den obligatoriske delen av norskfaget i allmennlærerutdanningen (profesjonsfaget) forsøker å tenke norskfag på en helt annen måte, vil dette muligens innvirke på studentenes fagkunnskap, i og med at profesjonsfaget er noe annet enn universitetsfaget. Ved å studere universitetsfaget vil studenten muligens ha bedre utgangspunkt for å stå godt rustet rent faglig sett, men det er ikke dermed sagt at hun er bedre rustet rent profesjonsmessig. Profesjonsfaget i lærerutdanningen vil muligens inneholde andre emner og/eller vektlegge emnene forskjellig.

2.3 Didaktikk

Når problemstillingen min inneholder begrepet metodikk, er det umulig, og heller ikke ønskelig å komme utenom begrepet didaktikk. Metodikk, fagdidaktikk, fagmetodikk, generell didaktikk osv. er begreper som henger sammen og som er med på å definere hverandre. Det kan også være på sin plass å poengtere at jeg snakker om didaktikk- begrepet slik det har blitt omtalt i Norge og våre naboland. I flere land på kontinentet betyr ordet i dag mye av det samme som vi legger i ordet *metodikk*, og kan enkelte steder ha en litt negativ klang. (Arfwedson/ Arfwedson 1994: 34). Med ”negativ klang” mener jeg at begrepet har blitt assosiert med andre begreper som ”undervisningsteknologi” og ”undervisningsoppskrifter”, og at noe av refleksjonen omkring faget forsvinner når man fokuserer for mye på metodikk.

Rent etymologisk stammer som tidligere nevnt begrepet *didaktikk* fra greske *didaskein* som betyr ”å lære fra seg” (Madssen 1981: 9) Bjørg Brandtzæg Gudem sier at begrepet hadde en dobbeltbetydning, både ”å være lærer”, og ”å oppdra”. Hun sier videre at det på gammelgresk fantes en rekke avledninger, som for eksempel *didaktikos* (instruerende), *didaskalos* (lærer) *didaskaleion* (skole, klasserom, klasse) og *didaskalion* (kunnskap, vitenskap, skolepenger). (Gudem 1998: 19) Denne variasjonen kan, i følge Sigmund Ongstad, illustrere det komplekse ved didaktikken som felt. (Ongstad 2003: 2) Om forholdet mellom pedagogikk og didaktikk, kan det sies at mens pedagogikken har tatt for seg og opp i seg utviklingspsykologi,

læringsteori, pedagogisk historie m.m, har didaktikken beskjeftiget seg med de egentlige undervisningsspørsmålene: *hva* skal det undervises i, *hvorfor* skal det undervises i nettopp dette og *hvordan* skal det undervises. Forholdet mellom de tre spørreordene har vært gjenstand for diskusjon lenge, mye av diskusjonen har dreiet seg om hvor sterkt *hvordan* (altså metodene) skal knyttes til de to andre. Om forholdet mellom disse sier Leif Johan Larsen:

Det er nær sammenheng mellom de tre spørsmålene, men i og med at en metode alltid vil være avhengig av emnet og hensikten, er spørsmålene om *hva* og *hvorfor* primære i forhold til *hvordan*. (Larsen 1998: 5).

I sitatet ovenfor gir også Wiggen uttrykk for det samme, dette synet på didaktikkens tre spørreord ser i det hele tatt ut til å ha bred aksept. En oppdeling der *hva* og *hvorfor* er overordnet *hvordan* (som ofte da kalles ”metodikk”) blir av noen kalt for en *snever* oppfatning av didaktikk- begrepet. Ordet *snever* er i dette tilfelle ikke nødvendigvis negativt ladet. Kjell-Arild Madssen gjør også et poeng ut av at man i en slik *snever* forstand har gjort forsøk på å avgrense didaktikkbegrepet fra metodikk.

Det sentrale blir da *hva*- og *hvorfor*- spørsmåla, mens metodikken, eller *hvordan*-spørsmåla skilles ut som eget område (Madssen 1981: 10).

En *snever* forståelse av didaktikk- begrepet forutsetter også en *vid*. I det vide didaktikkbegrepet er *hvordan* - spørsmålet innlemmet som en naturlig del av didaktikken, det praktiske undervisningsaspektet står på linje med de mer teoretiske spørsmålene. Bjørndal og Lieberg sier dette om forholdet mellom *snever* og *vid* betydning av didaktikk:

Den *snevre* betydningen vil avgrense begrepet til teoretiske synspunkter på undervisningens mål og innhold. Den *vide* betydningen vil, i tillegg til en videre teoretisk ramme, også ta med forhold som angår den praktiske gjennomføringen av undervisningen (for eksempel planlegging, valg av læringsaktiviteter, vurdering og bruk av læremidler etc.). (Bjørndal/Lieberg 1978: 26-27).

En *vid* definisjon av didaktikk innbefatter altså alle de tre spørreordene *hva*, *hvorfor* og *hvordan*. Denne motsetningen mellom en *smal* og en *vid* definisjon av begrepet didaktikk er

omtalt av flere. Gundem hevder at Comenius' didaktikkdefinisjon er den videst tenkelige: *omnis omnia docere*, som betyr ”å lære (bort) alt til alle” (Gundem 1998: 21). Gjør vi et langt hopp i tid frem til 2003, ser vi at Sveinung Nordstoga argumenterer for et vidt didaktikkbegrep:

Innbakt i emnet didaktikk ligg omgrepet metodikk. Metodikken er ein del av den større didaktikken, men som heilskap ligg det ein del faglege grunngjevingar og betraktningar som metodikken aldri fangar opp (Nordstoga 2003: 131).

En av de videste definisjonene på didaktikkbegrepet finner vi hos Arfwedson og Arfwedson, de legger hele lærergjærningen inn i didaktikkbegrepet, og forsøker nærmest å rive ned oppfatningen om at det er mulig å dele det opp i emner og spørreord.

Det är en vanlig misuppfatning att lärarens yrkeskunnande omfattar ett visst ämnesinnehold plus träning i att använda vissa undervisningsmetoder – och ingenting mer. Vår uppfatning är en annan: lärarens yrkeskunnskap har en avsevärd bredd. Det är just detta bräda fält, som är didaktikens (Arfwedson/Arfwedson 1994: 9).

Her blir hele didaktikkens problemer til lærerens problemer, og det didaktiske perspektivet blir et helhetsperspektiv som egentlig handler om hva lærerens yrkeskunnskap dreier seg om. Alle beslutninger som tas i forhold til læreryrket, blir da didaktiske beslutninger.

Som det fremgår av sitatene ovenfor, så henger begrepene og spørreordene mer eller mindre sammen, og er med på å definere hverandre, enten man har en snever eller vid oppfatning av begrepet didaktikk. Hvor kommer så fagdidaktikk og fagmetodikk inn?

2.4 Fagdidaktikk

Om forholdet mellom didaktikk og fagdidaktikk vil det være mulig å si at didaktikk ikke nødvendigvis omhandler noe enkelt fag, men undervisningen i det hele. Så mens didaktikken tar for seg den generelle undervisningens hva, hvorfor og (eventuelt) hvordan, kan vi si at fagdidaktikken tar for seg de samme spørreordene innenfor fagene.

Mens didaktikken i sin helhet tar for seg mer prinsipielle overveielser om undervisning, knyttet til en rekke ulike former og nivåer av undervisning, såvel som til

forhold knyttet til oppdragelse i vår tid, så er fagdidaktikken alltid knyttet til konkretiseringen av didaktiske resonnementer til et ”fag” eller et fagområde på ett eller annet nivå av undervisning (Handal 1984: 59).

Et relevant spørsmål i denne sammenhengen er spørsmålet om fagdidaktikk da er det samme som fag pluss didaktikk, eller om dette begrepet rommer eller utelukker elementer som er eller ikke er med i de enkeltstående begrepene ”fag” og ”didaktikk”. Noe av grunnlaget for at fagdidaktikken vokste seg stor, kan sies å være at den generelle didaktikken ikke dekket alle fagenes behov. Med grunnlag i fagenes egenart så man behovet for å danne en ”fagenes didaktikk”. Begrepet er dessuten sterkt knyttet til og lar seg også til dels definere gjennom begrepet ”fagmetodikk”. Det er gitt en mengde mer eller mindre forskjellige definisjoner av begrepet, noen tar utgangspunkt i at fagdidaktikk er et spesielt fags didaktikk, andre dreier seg mer om i hvor stor grad *hvordan*-spørsmålet skal få prege fagdidaktikken, eller med andre ord: hvor står fagmetodikk i forhold til fagdidaktikk? Mer om fagmetodikk i del 2.5.

Begrepet fagdidaktikk er relativt sett ganske nytt. Historisk sett har det så lenge det har vært fag og fagområder også vært en diskusjon om hva disse skal og bør være, hva de skal og bør inneholde, og hvordan de skal og bør undervises. Svaret på disse *hva*, *hvorfor* og *hvordan*-spørsmålene kan avhenge av kulturelle, tidsmessige, interessemessige, ideologiske og andre faktorer som til enhver tid gjør seg gjeldende i et samfunn. Som eksempel på dette nevner Per Solberg at Lærerutdanningskomiteen (oppnevnt i 1913) foreslo at skolehygiene skulle være en del av pedagogikkfaget ved norske lærerhøgskoler. Dette må sees i sammenheng med dårlige hygieniske forhold ellers i samfunnet (Solberg 2002: 100).

2.4.1 Etablering av begrepet i allmennlærerutdannelsen

Store deler av den følgende fremstillingen om etableringen av begrepet ”fagdidaktikk” i allmennlærerutdanningen bygger på boken ”Fagdidaktikk” (Lorentzen m.fl. 1998). Fram til 1970- tallet var fagdidaktikk et så å si ukjent begrep i Norge. Andre land, som for eksempel Tyskland, tok begrepet i bruk flere år før oss. (Fagmetodikk som begrep, derimot, har vært i bruk i noe lengre tid enn fagdidaktikk i Norge, noe som blant annet kan tilskrives den til dels kraftig metodeorienterte lærerutdanningen i første og litt ut i andre halvdel av 1900- tallet.) Trond Ålvik må sies å være en av de som innførte begrepet fagdidaktikk i Norge. Han jobbet på slutten av 1960- tallet ved Danmarks Lærerhøgskole i København, og skulle bli en av de første og viktigste formidlerne av fagdidaktiske tanker fra utlandet til Norge. Han bruker

begrepet i sin bok "Undervisningslære" (1970), og senere i en meget viktig artikkel i tidsskriftet *Pedagogen* fra 1974. Begrepet gikk nærmest rett inn i allmennlærerutdanningen, og det er flere grunner til at fagdidaktikken fikk såpass raskt fotfeste i dette studiet.

For det første dreier det seg om politiske spenninger i Norge og Europa på slutten av 1960-tallet. Det politiske bakteppet for revolusjonen av 1968 var Vietnam-krigen og en venstrepolitisk bølge blant unge mennesker. Studenter ved universitetene her hjemme ville ta et oppgjør med positivismen og den store vektleggingen på nyttetenkning og yrkesforberedende studier. Nedregård er inne på noe av det studentene reagerte på når han hevder:

Humanistiske fag i seinkapitalismens samfunn er uinteressante så lenge de ikke ved siden av ideologisk reproduksjon kan oppvise en klar praktisk nytte i arbeidslivet (Nedregård 1981: 209).

Holdningen var at man skulle få studere faget for fagets egen skyld, uten noen form for yrkesretting eller nyttetenkning. Marxistene så en slik nyttetenkning som humanist- fiendtlig og politisk konservativ.

Studentradikal politikk fra slutten av 1960- tallet og fremover gikk ut på å bekjempe alle forsøk på å gjøre studiene "funksjonelle". Denne holdningen gikk som oftest sammen med en marxistisk inspirert fagkritikk (Madssen 1981: 20).

Når Madssen her snakker om å bekjempe alle forsøk på å gjøre studiene *funksjonelle*, leser jeg dette som at han mener at de bekjempet forsøk på å gjøre studiene funksjonelle for bestemte formål, og ikke funksjonelle generelt sett.

For det andre dro dette med seg en ny retning innen pedagogikken, en sosialpedagogikk som brøt med behavioristisk tankegang og satte kognitiv psykologi i sentrum. I norsk lærerutdanning, som hadde vært til dels meget yrkesrettet, kom nå fagdidaktikken inn som en reaksjon på en (i følge Madssen) altfor metodisk innrettet lærerutdanning (ibid.: 9).

En tredje grunn til at fagdidaktikken fikk raskt innpass i den norske allmennlærerutdanningen, er de meget omfattende utdanningsreformene som preget utdanningsnorge i 1960-70- årene.

Som nevnt tidligere, førte ”Lov av 8.juli 1954 om forsøk i skolen” også til forsøk i lærerskolene. Forsøkene med niårig grunnskole resulterte til slutt i grunnskoleloven av 1969, der alle fikk lovfestet rett til niårig grunnskole, og senere mønsterplanen av 1974. Nå skulle alle elever gjøres klare for den nye videregående skolen. For å følge opp utviklingen i grunnskolen, fikk vi nye endringer også i lærerutdanningene, og ny lov om lærerutdanning vedtatt 1973, med virkning fra 1.august 1975, gjorde som nevnt lærerskolene om til pedagogiske høyskoler. Sentralt i omleggingen av lærerutdanningen stod diskusjonen rundt fag og faginnhold. Det tradisjonelle fagbegrepet var ”truet”, blant annet fra nye og radikale pedagogiske ideer om tverrfaglighet og prosjektarbeid.

Det er med bakgrunn i dette at fagdidaktikken etablerte seg såpass raskt i norsk allmennlærerutdanning. Og siden den gang har debatten rundt begrepet vært preget av to motsetningsforhold. Lorentzen m.fl. refererer til disse som fagdidaktiske skjæringspunkter:

På den ene siden finner vi den generelle, didaktiske dimensjonen, forankret i pedagogisk forskningstradisjon – på den andre siden den fagspesifikke, hvor fagdidaktikken nok har ligget i skjæringspunktet mellom basisfag, studiefag og skolefag, men likevel med en klar *faglig* innretning. Samtidig har diskusjonen også et annet skjæringspunkt: mellom det abstrakte og det konkrete, mellom fagdidaktikk primært som teoretiske eller som praktiske overveielser (Lorentzen m.fl 1998: 16).

For det første har det altså vært et spørsmål om fagdidaktikken har vært primært faglig eller pedagogisk forankret. Det ser ut som, i følge Lorentzen m.fl, at etter at begrepet kom til Norge, har det ikke hersket særlig stor uenighet om at forankringen skal og bør ligge i det faglige, i det aktuelle fag eller fagområde. Dette synet er representativt for de fleste som jobber med fagdidaktikk. Allikevel er det heller ikke vanskelig å finne eksempler på at forskjellige personer og miljøer har ulike syn på hva fagdidaktikken skal inneholde og beskjeftige seg med. På det rent begrepsmessige planet, sier Nils Mæhle at det hersket en forvirring rundt fagdidaktikkbegrepet i lærerutdanningen på 1970- tallet. Han mener grunnen kan være at det ikke var samsvar mellom begrepene i ”Lov av 8. juni 1973 om Lærerutdanning” og i den foreløpige studieplanen for lærerutdanningen av 1974 (NOU 1974: 58). I lærerutdanningsloven står det at studentene skal få en ”faglig- didaktisk” innføring, mens det i NOU 1974: 58 står at studentene skal gjennom et fagdidaktisk studium og en

faglig-didaktisk innføring. Dette misforholdet er rettet opp igjen i justeringen av loven i 1979 og endelig godkjent studieplan for allmennlærerutdanningen av 1981 (Mæhle 1981: 12-13).

2.4.2 Definisjoner av begrepet fagdidaktikk

Når det gjelder de forskjellige synene på hva fagdidaktikken skal inneholde og beskjeftige seg med, vil jeg først vise til de som legger en vid definisjon til grunn for sitt fagdidaktikkbegrep. Laila Aase får stå som representant for disse:

Fagdidaktikk er alle de refleksjoner en kan knytte til et fag og undervisning av dette faget, som kan gi økt kunnskap om hvordan faget kan læres, undervises og utvikles (Lorentzen m.fl. 1998: 7).

Her inngår alle de tre spørreordene, og definisjonen må sies å være vid. Den neste definisjonen representerer de som setter et relativt skarpt skille mellom fagdidaktikk og fagmetodikk. Ønsket om en etablering av dette skillet kan, ifølge Madssen, henge sammen med en viss ”faglig” skepsis mot fagdidaktikk, særlig det Madssen kaller ”fagdidaktikkens lavere nivåer”, som er å forstå som metodikk og metodelære. (ibid.:12) Leif Johan Larsen ser ut til å ha denne oppfatningen.

...fagdidaktikken beskjeftiger seg med enkeltfagenes *hva, hvorfor og hvordan*. Det er nær sammenheng mellom de tre spørsmålene, men i og med at en metode alltid vil være avhengig av emnet og hensikten, er spørsmålene om hva og hvorfor primære i forhold til hvordan (Larsen 1998: 5).

Som vi ser av sitatet, er Leif Johan Larsen av den mening at faget alltid vil være det primære i forhold til metodene. Han etablerer et klart skille mellom fagdidaktikk og fagmetodikk. Dette refereres ofte til som en *snever* forståelse av fagdidaktikkbegrepet, ordet *snever* er ikke nødvendigvis negativt ladet i denne sammenhengen. Andre igjen opprettholder skillet, men mener at begrepene henger såpass tett sammen at det ikke er hensiktsmessig å snakke om dem som to begreper. Dette er uttrykk for en noe videre forståelse av fagdidaktikk.

En fagmetodisk veiledning må alltid sees i nær sammenheng med de fagdidaktiske ideer og synspunkter som er unike for faget. (...) Det er derfor lite formålstjenlig å etablere et skarpt skille mellom fagdidaktikk og fagmetodikk. Et gjennomtenkt

fagmetodisk opplegg bør alltid begrunnes ut fra aktuelle og sentrale fagdidaktiske ideer og synspunkter (Bjørndal/Lieberg 1978: 35-36).

Her sees begrepene i sammenheng med hverandre på en litt annen måte enn hos Larsen. Mens Larsen etablerer et temmelig skarpt skille mellom dem, mener Bjørndal og Lieberg at det er lite formålstjenlig, og ser begrepene teori og praksis mer i sammenheng. Det er dog verdt å merke seg at på begrepsnivået forutsetter de to siste utsagnene et skille.

Arfwedson og Arfwedson går motsatt vei av Larsen, og kritiserer den sterke fokuseringen på fag og teori i fagdidaktikken.

Ämnesdidaktiken, har det sagts, är den mest konkreta av didaktikens alla områden. Just här är vi nede på skol- och klassrumsnivå och mitt i de praktiska problemen. Möjligen förhöll det sig så en gång i tiden. Sedan dess har ”vetenskapliggjörandet” (detta förskräckliga ord) infiltrerat allt fler ”praktiska domäner, och numera uppvisar ämnesdidaktiken ett oerhört stort antal infallsvinklar, de flesta med teoretiska ambitioner (Arfwedson/ Arfwedson 1994: 189).

De tar i sine begrep fagdidaktikk og didaktikk utgangspunkt i undervisningen, og som Bjørndal og Lieberg etablerer de ikke noe skarpt skille mellom metoder og teori. Men utgangspunktet er allikevel annerledes. Bjørndal og Lieberg har fortsatt teorien som utgangspunkt, Arfwedson og Arfwedson har praksis. Om dette er en enda videre definisjon, eller en innsnevring ”i andre enden”, skal være usagt. Det kan hevdes at definisjonen er snever med et annet utgangspunkt enn det Ålvik har, når de avgrenser definisjonen til praksis i skolen:

Didaktiken blir den praktikanslutna vetenskapen om alla de faktorer som påverkar skolans undervisning og dess innehåll (ibid.: 16).

Disse motsetningsforholdene mellom hva som skal være utgangspunktet og hva som skal vektlegges i fagdidaktikken, er i seg selv interessante. Men det er også interessant å se hva de to ”sidene”, om man kan kalle dem det, kritiserer hverandre for og er skeptiske til. Trond Ålvik, som må sies å stå for en snever oppfatning av fagdidaktikkbegrepet i den forstand at han avgrenser fagdidaktikk til fagets *hva* og *hvordan*, (betegnelsen ”snever” er fortsatt ikke

nødvendigvis negativt ladet), bortdefinerer fagmetodikken som egen disiplin fra lærerutdanningen med følgende begrunnelse:

Dersom fagmetodikken gjøres til eget emne i lærerutdanningen, med eget timetall og egne timelærere, ligger nemlig den fare snublende nær at man bruker tiden til å gjennomgå mulige framgangsmåter uten å se disse i en større sammenheng (Ålvik 1974: 2).

Ålvik representerer her den ”frykten” mange fagdidaktikere har hatt og fortsatt har når det gjelder fagmetodikkens plass i lærerutdanningen. ”Frykten” går ut på at studentene blir ukritiske til sin egen undervisningspraksis, fordi de ikke settes i stand til å reflektere over den. Metodene blir oppskrifter som studentene følger uten evne til kritisk refleksjon. Jarle Elvemo bruker metaforen om et brød som ikke vil heve og bakeren som ikke vet hvorfor. Bakeren har fulgt oppskriften, men på grunn av manglende kunnskaper både om oppskriften og innholdet i deigen, klarer hun ikke å skjønne hvorfor brødet ikke hever (Eller sett fra et lærerperspektiv: hvorfor eleven ikke lærer) (Elvemo 1986: 114). Det er da kunnskap om faget og om fagmetodikken som er det sentrale. Ongstad sier da også at fagdidaktikk er *om* fag (Ongstad 2003: 18)

Denne ”frykten” for fagmetodikk deles ikke av Arfwedson og Arfwedson. De går relativt hardt ut mot de som har forsøkt å teoretisere fagdidaktikken og gjøre den til noe annet et primært praktisk anliggende. De deler opp fagdidaktiske interesseområder i tre, der nivå en er det *ideologisk- normative*, der politikere tar beslutninger. Nivå to er det *deskriptivt-analytiske*, der utdanningsforskere gjør sin fagdidaktiske forskning. Nivå tre er det *konkret-pragmatiske*, der lærerne gjennomfører undervisningen praktisk. De påpeker samtidig at læreren også er en forsker, men at hun aldri kan forske uten å ta hensyn til at hun skal undervise klassen. Det må alltid undervises, læreren er ikke i første rekke betalt for å komme med ideer, men handlinger. (Man kan jo sette spørsmålstegn ved om det er en absolutt motsetning mellom ideer og handlinger. Det kan jo faktisk se ut som om de her mener at praksisen skal være refleksjonsfri.) De etterlyser mer gehør for lærernes praktiske kunnskap blant forskerne på nivået over:

Denna ”praktiska” kunnskap brukar innom vetenskapen ganska högaktningsfullt kallas ”tyst kunnskap” (tacit knowledge)- samtidigt som den ändå nestan alltid behandlas

nedlåttende og inte anses ”vetenskapligt användbar”. Eftersom lärarens yrkeskunskap till stor del är av detta ”tysta” eller ”tystade” slag blir följden, att lärarkunskapen inte riktigt räknas när skolans elever, innehåll, undervisning och andra förhållanden diskuteras. Sådan kunskap är inte mycket att komma med bland forskare i vetenskapens tempelgårdar (Arfwedson/ Arfwedson 1994: 9).

De mener altså at vitenskap og ekspertise har fått litt vel mye å si i undervisningsspørsmål, og at læreres praktiske yrkeskunnskap ikke får gehør når det diskuteres fagdidaktikk. Avstanden mellom nivå to og tre, mellom forskerne og lærerne blir altså etter deres mening for stor.

2.4.3 Motsetninger mellom nivåer

Dette kan se ut til å dreie seg om uenigheter på tvers av miljøer. Paret Arfwedson har mangeårig bakgrunn som lærere i den svenske grunnskolen. Det *kan* se ut som, uten at jeg på noen som helst måte skal trekke noen konklusjoner, at det er et skille mellom forskere og de som jobber i skolen. I tidsskriftet ”Norsklæreren” dukker det med jevne mellomrom opp innlegg fra lærere som etterlyser et mer praktisk orientert norskfag i lærerutdanningen, og en mer praksisrettet diskusjon rundt norskfaget i tidsskriftet generelt. I 1978 uttrykker styret i Landslaget for norskundervisning (LNU) i en artikkel at norsk i lærerutdanningen står i fare for å bli et rent skriftlig teorifag, og det etterlyser arbeid i lærerutdanningen som stimulerer pedagogisk fantasi og initiativ. Fra 1986 til 1990 ble det trykket 69 artikler under vignetten ”norsktime”, som var en rent praktisk rettet spalte der norsklærere delte praktiske erfaringer med hverandre. Redaktør for bladet i 1990, Magne Eide Møster, etterlyste mer av dette (Møster 1990). I et innlegg i Norsk Skoleblad i 1984 gir Harald Nilsen uttrykk for at han mener metoden faktisk er den viktigste faktoren i forholdet til elevene.

Det har i lang tid sett ut som om det ikke er relevant og aktuelt å drøfte metoder. Men i vårt forhold til elevene, vil metodene alltid være en uløselig del av innholdet (stoffet). Ja, egentlig er metoden den viktigste faktoren (Nilsen 1984: 36).

I det hele tatt kan det se ut som om de som til daglig jobber i skolen, er noe mer praktisk orienterte enn forskere som jobber med fagene på et annet nivå. Det *kan* altså se ut som om det kan være en kløft mellom det Arfwedson og Arfwedson har kalt nivå to (forskerne og fagdidaktikerne) og nivå tre (lærerne).

2.4.4 Læringsteori og pedagogisk grunnsyn

En mulig grunn til enkeltes skepsis overfor fagmetodikken kan være at den lett kan bli assosiert med et behavioristisk læringssyn. Slik metodeundervisningen i lærerutdanningen ble gitt før fagdidaktikken kom inn på 1970- tallet, var metodikk sjelden noe mer enn undervisningstekniske svar på hvordan- spørsmål. (Madssen 1981: 17) Fagmetodikken kan ha blitt satt i sammenheng med et mekanisk- positivistisk syn på læring og en mål- middel- pedagogikk. Den kan ha blitt sett på som gammeldags og avleggs når den kognitive psykologien og dens læringsteorier kom inn i allmennlærerutdanningen. Fagmetodikk kan også ha blitt satt i sammenheng med yrkesforberedelse og effektivitetskrav, noe som mange studentradikale på starten av 1970- tallet mente ikke var forenlig med humanistisk tankegang ut ifra en marxistisk fagkritikk. Så det er altså mulig at fagmetodikk har en negativ klang på bakgrunn av den læringsteori den blir assosiert med. Fagdidaktikkens *hva* og *hvorfor* gled da rett inn i den kognitiv- psykologiske tankegangen.

2.5 Fagmetodikk

Så til fagmetodikken. På samme måte som metodikk må kunne sies å være den generelle didaktikkens *hvordan*, må fagmetodikken sies å være det spesielle fagets *hvordan*. Vi har tidligere sett at det er forskjellige meninger om hvor sterkt begrepet skal knyttes til fagdidaktikken, om det skal skilles ut som eget begrep, eller om det i større eller mindre grad skal gå inn under (eller inn i) fagdidaktikken. Når jeg her har valgt å skille det ut, er det av den grunn at jeg ser det hensiktsmessig å gjøre det på begrepsstadiet, av rent praktiske og oversiktsmessige årsaker. Som nevnt tidligere ser jeg det som unaturlig i den praktiske lærergjeringen.

Som jeg har vist tidligere, kan fagmetodikk defineres ved å se den i forhold til eller i opposisjon til fagdidaktikk. I en fagdidaktisk studie beskjeftiger man seg med *hva* faget skal inneholde og *hvorfor*, mens man i fagmetodikken ser på *hvordan* faget skal undervises til andre. Dette ser ut til å være den vanlige og gjengse oppfatningen av fagmetodikk i forhold til fagdidaktikk, i hvert fall på begrepsplanet. I praksis ser den gjeldende oppfatning ut til å være at fagmetodikken ikke ekskluderes fra fagdidaktikken, men at den underordnes fagdidaktikkens *hva* og *hvorfor*. I det følgende gis en del definisjoner av generell *metodikk*, det er ment at disse kan ses i sammenheng med fagbegrepet, slik at de også *kan* bli til definisjoner av norskfagets metodikk.

Ordet *metode* kommer av gresk *méthodos*, av ”meta” (i følge, etter) og ”hodos” (vei). En avledning av ordet er *methodeía*, som kan bety noe i retning av ”list” eller ”lur måte” (Arfwedson 1998: 129) En tradisjonell definisjon av metodikk kan sies å være denne:

En planmessig (vitenskapelig) fremgangsmåte (tilnærmingsmåte) for å løse en bestemt oppgave eller å nå et på forhånd oppsatt mål. En metode er en logisk sammensetning av prinsipper slik at disse danner en helhet (gestalt) rettet mot å løse en bestemt oppgave eller å nå ett på forhånd oppsatt mål (Elvemo 1986: 113).

Denne definisjonen føyer seg inn i en tradisjonell oppfatning av metodebegrepet, der man bruker enkelte prinsipper (en slags oppskrift) for å nå et (lærings) mål. Elvemo mener at summen av en rekke prinsipper som er rettet mot samme mål, danner en metode. En lignende definisjon finner vi hos Sverre Moe:

En *metode*, rent allment, er en fremgangsmåte, et prinsipp for hvordan aktiviteter skal organiseres. Kriteriet for en metode ligger i om den er formålstjenlig, om den bidrar til å organisere aktiviteter på en måte som er tjenlig for det man har ambisjoner om å oppnå (Moe 2000: 121-122).

Felles for disse to definisjonene er at de påpeker at metoden skal være formålstjenlig, at man skal nå et (eller flere) bestemte mål ut ifra en antagelse eller en bevissthet om hvordan ”noe” fungerer. Satt i sammenheng med fagbegrepet, vil da fagmetodikk være metoder innenfor et fag eller fagemne. Moe skiller mellom metode og teknikk, han definerer teknikk som noe som er knyttet til mestring av konkrete aktiviteter, slik at en metode kan inneholde flere teknikker. Skrivning er et eksempel på en teknikk (ibid.: 122).

Fagmetodikken stod sterkt i norsk lærerutdanning i mellom- og etterkrigstiden frem til fagdidaktikkens inntog på 1970- tallet. Som med fagdidaktikk, kan også fagmetodikkens stilling sees på bakgrunn av rådende politiske og utdanningsmessige idèstrømninger i Europa, USA og Norge. Læringssynet og rådende reformpedagogiske ideer gikk i retning av elevaktivitet og individualisering i undervisningen, metodiske oppskrifter ble sett på som viktige instrumenter for å gi elevene best mulig undervisning og for på best mulig måte å møte deres forskjellige anlegg. Lorentzen m.fl. trekker frem *arbeidsskoleprinsippet* som medvirkende til metodefokuseringen:

Læringssynet som kommer til uttrykk, viser liten tro på at fagstoff som formidles av læreren, huskes av elevene. Det er elevenes egenaktivitet som er det sentrale. Derfor må arbeidsmåter betones sterkere enn fag. (...) Arbeidsskoleprinsippet fikk etter hvert en viss gjennomslagskraft i skolemiljøet med slagord som ”Arbeidsmåte er pensum”. Det er derfor ikke underlig at man kom til å legge stor vekt på metodene i undervisningen (Lorentzen m.fl. 1998: 93).

Denne endringen av fokus i folkeskolen i retning av elevaktivitet og elevsentrering stilte også nye krav til undervisningen i lærerutdanningen. Lorentzen m.fl. viser i samme bok til det gjeldende pedagogiske vitenskapssynet ved Universitetet i Oslo i mellomkrigstiden, et vitenskapssyn som i tillegg til å være humanistisk forankret ble til dels sterkt påvirket av en empirisk og naturvitenskaplig tenkemåte på denne tiden. 2. verdenskrig hadde også en påvirkning i så måte. Denne utviklingen må ses som et resultat av ønsket om å skaffe seg en eksakt viten om læring og undervisning, for slik å kunne velge de ”riktige” metodene i klasserommet (ibid.: 96). Noen forsøkte i tillegg å finne den ene, universelle metoden som skulle fungere til alle tider i alle fag. Denne troen på den ene, riktige universalmetode finner vi blant annet hos Herbart og Dewey.

Det må kunne sies at offentlig læreplantenkning og undervisningspraksis i mellomkrigstiden og frem til ca. år 1970 ble relativt sterkt preget av undervisningsteknologisk tenkning. Håpet var at programmerte undervisningsopplegg kunne løse det store differensieringsproblemet som nå oppstod etter hvert som flere og flere skulle inn i skoleverket. Det var særlig som et hjelpemiddel med tanke på de svakeste elevene at forventningene til programmert undervisning var store. Det kan se ut som om at denne type undervisning er preget av adferdspsykologi og behaviorisme, der synet på læring går noe i retning av at den menneskelige hjerne er en ”black box”, der vi putter noe inn og noe kommer ut. Adferdspsykologisk læringsteori gikk mye i retning av *programmert undervisning*, noe som i særlig grad er knyttet til B. F. Skinner, som igjen må sies å høre hjemme blant behavioristene. Det er klare linjer fra Skinners tanker om læring til Thorndikes betingingsteori (Reitan 1971: 13). Skinner utviklet såkalte ”lineære programmer”, som skulle kunne kontrollere elevenes svar og læring i langt større grad enn vanlig klasseromsundervisning. Han utviklet også læringsmaskiner der eleven kunne få høre om svaret hun gav var riktig eller feil. (Mye av dagens pedagogiske programvare kan ha større eller mindre innslag av Skinners læremaskiner

i seg.) Med Skinners, og andres, blant annet Presseys og Crowders, læremaskiner tok læremidlene og metodene over for lærerens formidling. Det læringsteoretiske utgangspunktet var et klart mekanisk syn på læring, Reitan gjør et poeng av at den programmerte undervisningen vokste frem innenfor stimulus – respons – psykologien (ibid.: 31). Lorentzen m.fl. understreker at undervisningsteknologi i denne sammenheng ikke nødvendigvis trenger å bety bruk av tekniske virkemidler:

Undervisningsteknologi er preget av en sterk tro på å nå resultat ved å velge de riktige metodene, at det som er satt som mål for elevene, lett kan oppnås bare man finner det riktige middelet. En definisjon på undervisningsteknologi som ble presentert på en svensk vandreutstilling i 1968, lyder slik: *undervisningsteknologi er læren om hvordan man får i stand undervisning som garanterer en viss, på forhånd bestemt, innlæring* (Lorentzen m.fl. 1998: 121).

Dette synet, at metodikk er undervisningsteknologi og bygger på behavioristisk adferdspsykologi, er *en* måte å definere metodikk på. En annen måte er å se begrepet mer i sammenheng med et helhetlig bilde av undervisningen. Reidar Myhre skiller mellom undervisningsformer og undervisningsmåter. Han sier at undervisningsformer er forskjellige måter å organisere undervisningen på i sosialt henseende, som for eksempel klasseromsundervisning, gruppearbeid, individuelt arbeid osv. Undervisningsmåten er metodisk tilrettelegging av læreprosessen. Denne tilretteleggingen er i følge Myhre nært knyttet sammen med rammevilkårene, og bør fremme skolens overordnede mål, rette seg etter det stoffet en har for seg og ta hensyn til elevenes egenart (Myhre 2001). Han gjør også et poeng av at metoden er avhengig av den enkelte lærers personlighet, hjelpemidler til rådighet, tid, lokaliteter osv. En slik oppfatning av metodebegrepet finner vi også hos Birger Thorèn:

En metodik skall presentera problemen och de lösningar, som vetenskapen och erfarenheten för närvarande har kommit fram till; sedan är det den enskilde lärarens sak att själv ta ställning under beaktande av sina egna förutsetningar och egenskaper och den undervisningssituation, i vilken han befinner sig i (Thorèn 1960: 63).

Thorèn gjør også et poeng av at metodikken stadig må fornyes, fordi det stadig foregår små forskyvninger av tyngdepunktet i undervisningen. Metodene er altså for Thorèn dynamiske, ikke statiske undervisningstekniske hjelpemidler.

I boken "Læreren som leder" setter Kjell Horn metode- begrepet i sammenheng med elevaktivitet og elevmotivasjon.

Variasjon i undervisningen er altså ikke bare et motiverende middel i seg selv, men må i minst like høy grad ses som en forutsetning for aktiv elevdeltaking (Horn 1996: 60).

Horn mener det er en sammenheng mellom begrepene *anledning*, *behov* og *metode*, og at disse begrepene forutsetter hverandre. For å ha kvalifiserte oppfatninger om metodevalg må en lærer, i følge Horn, både alene og i lærerteam stadig analysere opplegg av og innhold i undervisningen, og se dette i forhold til metodevalg. Torstein Harbo presenterer også et metodebegrep der han ser metoden i sammenheng med andre faktorer, blant annet skolens innhold, lærestoff, aktivitetsfelter, elevens evner og anlegg, og mer eller mindre registrerbare egenskaper hos læreren. Han legger også til at gode hjelpemidler er av betydning (Harbo 1967: 91- 92). Her settes den konkrete metoden i sammenheng med andre faktorer, faktorer som må være mer eller mindre tilstede for at metoden i seg selv skal lykkes. Harbo sier også at metoden må være forskjellig alt etter om vi skal lære eleven rent kunnskapsstoff, som har en rasjonal struktur, eller om det er personlighetsutvikling, som vel kan sies å ha en ikke-rasjonal struktur, som står i sentrum. Han mener at reformpedagogikkens betoning av de ikke-intellektuelle aktivitetene i skolen førte til at den planmessige og systematiske undervisning ble skjøvet noe i bakgrunnen. (ibid.: 93) Harbo tar i det hele tatt i sin fremstilling av metodebegrepet stort hensyn til elevenes og lærerens forutsetninger og evner, og mener at det å ta slike hensyn er en forutsetning for å lykkes metodisk i et klasserom. I hans metodesyn er det to hovedprinsipper, hensynet til lærestoffet og hensynet til elevens aktivitet. (ibid.: 110)

En litt annen måte å se metodebegrepet på, er å ikke bruke ordet metode, men heller snakke om metode som aktivitet eller organisering. Sverre Moe argumenterer for en pedagogikk der metodebegrepet også er utvidet til at elevene skal lære metode. Han snakker om aktiviteter og sosial organisering av aktiviteter i stedet for å bruke begrepet metode. Grunnen til dette er nettopp den sterke koblingen metodebegrepet har til ytrestyrt, positivistisk og undervisningsteknisk tankegang.

Det betyr ikke at metodespørsmål neglisjeres, snarere at de tematiseres og fokuseres som *praktiske* spørsmål vedrørende klassens læreprosess. (...) Eksemplarisk erfaring

innebærer å lære å lære, å lære å omgå kunnskap, og det tilsier at spørsmål om metodikk bør være kontinuerlig tilstede. (...) I dette ligger det også at metodikken får en praktisk- moralsk forankring i den forstand at den kan hindres i å utarte til ren manipulering og billige teknikker, enn si svulstige etiske erklæringer som gjerne følger i kjølvannet av den slags (Moe 2000: 123).

Moes metodikkbegrep, eller fraværet av et slikt begrep, forutsetter at metodikken klargjøres og tematiseres, både overfor kolleger og elever. Det innebærer å lære å omgå kunnskap og organisere undervisningen. Han mener at spørsmålet om metodikk snarere er et spørsmål om å lære seg ”metodiskhet” og alt det måtte innebære av målformulering, systematisering, planlegging, evaluering og refleksjon (Moe 2000: 128). Dette synet støttes også av Gerd Arfwedson, hun er inne på at metoder i dag oftere handler om strategier, handlingsmønstre og iscenesettinger, og gir følgende definisjon:

Undervisningsmetoder är de former, förfaringssett och strategier, som syftar til elevens tilegnan av kunskaper och förmågor fram till målet, dvs. varje elevs självständiga hantering av innehåll och självständiga utövande av viktiga kompetenser. Läraren har huvudansvaret för denna process, men den iscensätts alltid tillsammans med eleverna. Dessutom är undervisningsmetoder – liksom allt annat i skolan – inneslutna i en institutionaliserad ram, vilken i sig starkt begränsar rörelseutrymmet för lärare och elever (Arfwedson 1998: 130).

Hun sier videre at undervisningsmetoder har en dynamisk, intensjonell og interaktiv karakter, som ikke læres ut som teknikk, men læres inn som erfaring. Dette synet på metodikk i undervisningen står i skarp kontrast til det positivistiske undervisningstekniske synet på metodikk som rådet i mellom- og etterkrigstiden.

2.5.1 Lærerstudenten og metodikken

Overskriften er hentet fra boken ”På vei mot kateteret” (Arfwedson m.fl. 1987), der forfatterne i et kort kapittel belyser metodikkundervisningen og dens oppgave i lærerutdannelsen, en oppgave som, slik den presenteres hos Arfwedson m.fl. må sies å være ganske omfattende:

(...)blir det rimelig å oppfatte det som metodikkundervisningens oppgave å sette studenten i kontakt med nær sagt alle tenkelige undervisningsmetoder, diskutere deres bruksområder, sette dem i sammenheng med stoffet, undersøke deres effektivitet i forhold til de ferdigheter som elevene skal ha og i forhold til retningslinjene i læreplanen osv. Alt dette må gjøres så konkret at studenten kan anvende erfaringene i praksis (ibid.: 111).

Det sies videre at det ikke er metodikklærerens oppgave å vise til riktige løsninger og endelige pedagogiske sannheter. Med tanke på den store variasjonen av klasseromssituasjoner en lærer kommer bort i, ville det ikke være riktig. Metoder skal, ifølge Arfwedson m.fl., presenteres som *mulige* veier å gå (ibid.: 111). Det presenteres tre hovedmål for metodikkundervisning av lærerskolestudenter:

- å hjelpe studenten til et fornuftig stoffvalg samt strukturering av dette – med utgangspunkt i læreplanens retningslinjer og med omtanke for studentenes egne kunnskaper og interesser
- å gi en så bred informasjon som mulig om metoder – både de mer tradisjonelle metodene i skolen, og de som det legges vekt på i læreplanen, samt belyse deres muligheter og begrensninger i ulike sammenhenger
- å presentere mulig materiell (dels vanlig undervisningsmateriell, dels andre typer materiell) og gi eksempler på hvordan det kan brukes (ibid.: 112).

Her skal altså både selve metodene og anvendelsen av dem belyses.

2.5.2 Fagmetodikken i planer for allmennlærerutdanningen

Rent generelt kan det sies at av de nyere studieplanene og rammeplanene som har kommet for allmennlærerutdanningen, er den nyeste, Rammeplan for allmennlærerutdanningen av 2003, den mest profesjonsrettede. Fagplanene for norskfaget har også gått igjennom en viss forandring.

I ”Lov av 11. februar 1938 om lærerskoler og prøver for lærere i folkeskolen”, er undervisningsplan nedfelt i selve loven. I ”nyere tid” (fra 1970 og til nå) kommer planene

(fagplaner, rammeplaner eller studieplaner) som egne dokumenter som godkjennes av departementene, de er altså ikke direkte nedfelt i loven. Norskplanene har i dette tidsrommet forandret seg i takt med omstruktureringer av allmennlærerutdanningen og andre faktorer, både faginterne og fageksterne. Som tidligere nevnt kunne studentene etter reformen av 1973 og frem til 1979 velge bort norskfaget fra fagkretsen. I 1979 ble faget innført som obligatorisk 5 vekttallsfag. Den foreløpige studieplanen av 10. juli 1976 ble avløst av studieplan av 1980, som skulle gjelde fra høsten 1981. Den deler allmennlærerutdanningen opp i tre deler, pedagogisk studium, faglig studium og fagdidaktisk studium. Om fagmetodikk generelt sier planen:

Spørsmål som gjeld korleis studentane som framtidige lærarar kan leggje til rette arbeidet og undervise i dei einskilde faga (fagmetodikk) må takast opp i samband med arbeidet innanfor alle tre hovuddelane i utdanninga (KUF 1980: 12).

De fagdidaktiske studiene var obligatoriske for alle. I norskfaget inngikk fagdidaktikk som en del av den obligatoriske kvartårsenheten. Om forholdet mellom fagdidaktikk, fagmetodikk og praksis i norskfaget sier planen videre:

Fagmetodikk bør samordnast med fagstoff, anten integrert eller slik at det faglege grunnlaget kjem først og metodikken som eit nødvendig tillegg. Ein bør unngå at metodikken blir faste oppskrifter til seinare bruk i grunnskolen. Gjennom fagmetodisk arbeid bør studentane tileigne seg ei vurderande holdning til arbeidsmåtar og lærestoff, m.a ved at dei får øving i å arbeide gjennom eit stoff leggje det praktisk til rette for ulike nivå i grunnskolen (KUF 1980: 72).

Her advares det altså mot en instrumentalistisk bruk av metoder som faste oppskrifter som skal brukes til å nå et bestemt mål. I ”Studieplan for allmennlærerutdanning av april 1986” utgitt av lærarutdanningsrådet er ikke denne advarselen med, det nevnes bare under beskrivelsen av delemnene at didaktiske og metodiske hensyn skal være integrert i alle hovedemnene på kvartårsenheten.

I ”Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning av 1992” utvides norskfaget fra 5 til 10 vekttall. Det slås i innledningen fast at både norsk 1 (obligatorisk) og norsk 2 (valgbar påbyggingsdel) skal utvikle studentenes profesjonalitet som norsklærere i grunnskolen (KUF

1992: 249). Fagdidaktikken skilles ikke ut som eget emne, det er altså slutt på de fagdidaktiske kursene. Begrepet ”fagmetodikk” benyttes ikke i norskplanen, det kan se ut som om det meste av den norskfaglige metodikken skal legges til praksis:

Utprøving av norskfaglig lærerarbeid og refleksjon omkring dette, skjer først og fremst gjennom praksisperiodene i øvingsskolen. Disse praksiserfaringene knyttes til fagdidaktisk teori. I tillegg til det vi tradisjonelt kaller praksis, vil studenten alltid sjøl være i en ”praksis- situasjon” i sitt eget studium (KUF 1992: 253).

Videre sier norskplanen at det er et mål at studentene skal utvikle en praksisteori. Dette vil ifølge planen si at de skal forholde seg reflektert og problematiserende til norskundervisning både i eget studium og i forhold til skolepraksis. Studentenes egne strategier for læring kan ifølge norskplanen danne grunnlag for innsikt i elevers læringsstrategier. (ibid: 259 – 260)

I ”Rammeplan og forskrift for 4- årig allmennlærerutdanning av 1.juli 1999” slås det fast at norskfaget i allmennlærerutdanningen både er et fagstudium og et fagdidaktisk studium (KUF 1999: 150). Her benyttes heller ikke begrepet fagmetodikk, men det er satt av et helt avsnitt med overskriften ”Språk og tekst i undervisningsperspektiv”. Under denne overskriften listes det opp alt hva studentene praktisk skal være i stand til som norsklærere i grunnskolen.

Norskfaget i ”Rammeplan for lærerutdanning” av 2003 bærer preg av at samfunnet har blitt mer og mer flerspråklig, og den sterke fokuseringen på norsk som et fag som skal fylle bestemte funksjoner.

Norsk er eit dannelsesfag, eit estetisk fag og eit språkfag. Språket er grunnleggjande for tenking, forståing, oppleving og kommunikasjon. Det gjer norskfaget til eit sentralt fag i skolen og i lærarutdanninga. Studentane skal utvikle eit fagleg og didaktisk grunnlag for undervisning i norskfaget i grunnskolen, i samsvar med det gjeldande læreplanverket (Rammeplan for lærerutdanningen 2003: 27).

Fagmetodikk benyttes heller ikke i gjeldende plan, men det kan, som tidligere nevnt, se ut som om den er mer praktisk rettet enn sine forgjengere. Det er i tillegg til vanlig norskplan også laget en *norskplan med forstarka fleirspråkleg profil*, men også i den ”vanlige” norskplanen er det flerspråklige aspektet viktig. Det er ikke gitt noen ren fagplan, en slik skal

i henhold til *forskrift til rammeplan for allmennlærerutdanningen av 3. april 2003* §2 fastsettes av høgskolens styre. Men den skal altså være i samsvar med det gjeldende læreplanverket.

2.6 Hva er (norsk) lærerens yrkeskunnskap?

Kompetansespørsmålet er et konfliktfylt område, og det er ikke min hensikt å komme med noen utfyllende redegjørelse for dette i denne omgang. Men samtidig vil det være fruktbart å se litt på hva en lærers, og dermed også selvfølgelig en norsklærers, spesielle yrkeskunnskap egentlig er. Det er et faktum at man kan kalle seg lærer uten å ha godkjent utdanning for det. Et spørsmål kan jo da være hva det er som gjør at norskstudenten etter å ha blitt uteksaminert fra en allmennlærerutdanningsinstitusjon skal kunne som andre ikke kan? Dette er egentlig et spørsmål om hva det er norsklæreren kan som gjør henne til yrkesutøver, og om hva som skal skille henne fra andre yrkesutøvere. Tomas Kroksmark (1997) gir et enkelt svar:

Frågan om vad som definierar lärarens yrkeskunnande, d.v.s vad andra (yrkes) människor inte kan, har ständig destination mot undervisningsbegreppet. Svaret på frågan måste bli at lärare skall vara bättre än alla andra på att undervisa, d.v.s att de har kompetens att skapa (förutsetningar för) de bästa tänkbara undervisningssituationer (Kroksmark 1997: 84).

Kroksmark legger her undervisningsdyktighet til grunn for det som er spesifikt for læreryrket. Han mener at det er selve grunnlaget for lærerkompetansen. Et annet sted skriver han:

kärnan i läraryrket, det som gjer läraren hans eller hennes grundkompetens, är förmågan at undervisa (ibid.: 81).

Sett i sammenheng med norsklærere i skolen, vil altså det som skiller en norsklærer fra andre yrkesutøvere i følge Kroksmark være den evnen læreren har til å undervise i norsk. Evnen til å undervise i norsk vil være norsklærerens grunnkompetanse. Denne evnen til å undervise er avhengig av fag og innhold, fordi forutsetningene for å undervise godt er bedre i de emnene der læreren er godt faglig skolert enn i de emnene hun ikke er det.

2.6.1 Yrkesdidaktikk

Lærerutdanningen er en profesjonsutdanning, og yrkes- og profesjonsutdanninger må sies å ha noen fellestrekk, i og med at de begge etter endt utdanning skal kvalifisere studenten/eleven for arbeidslivet. I Norge har blant annet Hilde Hiim og Else Hippe satt fokus på dette begrepet. De definerer begrepet slik:

Praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av yrkesspesifikke utdanning-, undervisnings- og læringsprosesser (Hiim/Hippe 2001: 31).

Sentrale spørsmål hos Hiim og Hippe er blant annet spørsmålet om hva som egentlig er yrkeskunnskap, og hva som er relevant kunnskap i ulike yrker og profesjoner. De ønsker å etterstrebe en meningsfull utdanning, samt at nye yrkesutøvere skal inneha tilstrekkelig kompetanse. I denne sammenhengen retter de fokuset mot forholdet mellom praksis og teori, og mener at en tilnærming til didaktikkbegrepet gjennom den yrkesfaglige læringstradisjonen som er basert på mester-/lærlingtradisjonen kan gi en litt annen oppfatning av forholdet mellom teori og praksis enn det som er vanlig. (ibid.: 27)

Del 2 Gjennomføring og resultater

3 Forskningsmetode og tilnæringsmåter

Som nevnt innledningsvis, forsøker jeg i denne studien å kartlegge vektleggingen av og holdningene til metodikk og yrkesretting, blant de lærerne som jobber i den obligatoriske delen av norskfaget i allmennlærerutdanningen, norsk 1. Jeg ønsker å finne ut om det blir formidlet metodiske og praktiske råd i undervisningen, for så å teste mine egne synspunkter opp mot de som råder og gjelder ute i norskseksjonene ved lærerutdanningsinstitusjonene. Et av de sentrale spørsmålene vil da være om det finnes en slags egen norskfagdidaktikk for norsk 1 ved lærerutdanningsinstitusjonene. Mitt feltstudium bygger på i hovedsak to typer forskningsmetoder:

1. Spørreskjema til lærerutdanningsinstitusjonene distribuert via internett.
2. Intervju med utvalgte lærere ved noen av høyskolene.

3.1 Spørreundersøkelsen

Jeg velger å kombinere disse to metodene fordi jeg mener at det er det strategisk riktige å gjøre. Sigmund Grønmo (1996) sier at det ofte snakkes om kvalitative og kvantitative *metoder* i samfunnsforskningen, men at det etter hans oppfatning er viktig å holde fast ved at begrepsparet kvalitativ/kvantitativ i første rekke refererer til en egenskap ved de *dataene* som samles inn og analyseres (Grønmo 1996: 73). Han sier videre at det ikke er slik at den ene forskningsmetoden eller tilnæringsmåten er bedre enn den andre, han mener de står i et komplementært forhold til hverandre, og legger vekt på at det er fordeler i samspillet mellom kvalitative og kvantitative metoder (ibid.: 74). Det er dette samspillet jeg har ønsket å utnytte når jeg har valgt både spørreskjema og intervju som forskningsmetoder. De dataene jeg har fått inn med bruk av spørreskjema bærer preg av å ha klare kvantitative egenskaper, de uttrykkes i form av tall. Resultatene fra intervjuene innehar et klart preg av kvalitative egenskaper. Disse resultatene blir ikke representert ved tall eller mengdetermer, men blir i min avhandling brukt til å underbygge og supplere spørreskjemaet. Slik sett får jeg inn forskjellige typer data som innehar både kvalitative og kvantitative egenskaper i min feltstudie, ved å gjøre bruk av to forskjellige forskningsmetoder. Grønmo kaller dette for *metodetriangulering* eller *multimetodetilnærming*. Fordelene med en slik kombinasjon av metoder er blant annet at metodenes validitet kan testes, dermed kan også analyseresultatene styrkes. Avvik mellom analyseresultater kan føre til nytolkning av resultatene, og det kan

samlet sett føre til et mer nyansert bilde av det som analyseres (ibid.: 98-99). Slik sett kan man kanskje si at det er hensiktsmessig å se kvalitativ og kvantitativ forskning som to ytterpunkter i hver sin ende av et kontinuum. Det er fullt mulig at kvantitativt innrettet forskning har i seg kvalitative elementer og omvendt. Jeg har da også utnyttet begge tilnærmingsmåtene parallelt under både innsamling og analyse av dataene.

Jeg har valgt spørreskjema blant annet for å kunne nå ut til mange på en gang. Det kan sies at rent metodisk er et slikt spørreskjema et kollektivt intervju (Befring 1998: 151). Tidligere har det vært vanlig å distribuere slike spørreskjemaer via vanlig postgang (postenquete). Det at jeg har sendt ut mitt spørreskjema til lærerne på e-post vil i forskningsteoretisk sammenheng ikke representere noe revolusjonerende nytt sammenlignet med å sende en undersøkelse pr. ”vanlig” post. Målet har vært å gjøre spørreskjemaet mer appetittvekkende, og dermed mer motiverende å svare på for respondentene. Jeg har valgt å legge spørreskjemaet på internett, og har sendt ut en e-post med lenken til nettsiden til alle de aktuelle respondentene. Når respondenten har svart på skjemaet, har det automatisk blitt sendt en e-post tilbake til meg, slik at jeg har mottatt dataene med en gang skjemaet er blitt besvart. I tillegg er dataene blitt representert på en egen passordbeskyttet nettside som bare jeg har tilgang til. Slik har jeg fått dataene tilbake på to forskjellige måter. Det er viktig å legge til at det *ikke* blir registrert noen e-postadresse på de som svarer, jeg har altså ikke mulighet til å se hvem som har svart. Dette fordi undersøkelsen skal være anonym, og fordi det heller ikke har noen betydning for meg hvem respondentene er og hvor de jobber. For meg som forsker er det en fordel at respondentene kan ha lettere for å komme med synspunkter og kommentarer til undersøkelsen ved å komme med dette i en e-post.

Det vil i utgangspunktet også være mulig å observere undervisningen direkte, men dette har jeg valgt å ikke gjøre, blant annet fordi det er for tidkrevende, det vil være vanskelig å velge hvem sin undervisning jeg skal følge når og hvor, samt at min observasjon muligens kan være med å påvirke undervisningen i en eller annen form.

Videre kan det sies at min studie er induktivt rettet, jeg går ikke ut i fra hypoteser og/eller annen etablert viten, men søker å finne svar på et opplevd problem, og utlede ny viten derfra.

3.2 Positivism og hermeneutikk

Jeg plasserer mitt forskningsfelt og min studie blant de humanistiske vitenskapene, forskningsobjektet er menneskers holdninger og erfaringer. Dette plasserer meg også innenfor en hermeneutisk forskningstradisjon. Uten å begi meg inn på noen stor forskningsteoretisk utredning, vil jeg bare kort se litt nærmere på begrepene positivisme og hermeneutikk, to helt sentrale begreper innen forskningsteori. En av de største forskjellene mellom de to tradisjonene ligger kanskje i selve forskningsobjektet: positivismen må sies å ha sine røtter i *naturvitenskapen*, og hovedmålet i denne forskningstradisjonen er at et hvert teoretisk utsagn skal kunne verifiseres i virkeligheten. Kunnskapen skal alltid kunne presenteres som lovmessigheter, der forskningsobjektet er målbare, observerbare fenomener. Komplekse fenomener reduseres til enkle bestanddeler og formuleres som absolutte lover og regelmessigheter.

Hermeneutikk kan muligens sees på som positivismens rake motsetning, ordet kan kanskje oversettes med "tolkningslære", og er en vitenskaplig retning der man forsøker å forstå og tolke menneskets eksistens, forskningsobjektet er menneskers opplevelser og erfaringer. Målet er ikke nødvendigvis å studere forskningsobjektet bit for bit, men kanskje heller å sette bitene i sammenheng, se helheten i forskningsproblemet. Det er ikke noe mål i seg selv å komme frem til absolutte lover. Tolkningshandlingen, forskeren, forskningsobjektet, forståelsen m.m er en del av en dynamisk helhet som er i stadig forandring.

Hans Skjervheims magistergradsavhandling fra 1959 må sies å være et pionerarbeid på dette området, og Jon Hellesnes oppsummerer Skjervheims hovedsiktemål slik:

...å vise at det er ein prinsipiell skilnad mellom naturfenomen og sosiale fenomen, og at det følgjeleg også må vere ein prinsipiell skilnad mellom samfunnsvitenskap og naturvitenskap. Det som skjer i naturen, er- på ein måte- uavhengig av korleis det blir tolka (Hellesnes 2000: 10).

Hermeneutikk, eller fortolkning er et sentralt tema i forskningsteorien, og en kanskje særlig viktig faktor i en bearbeiding av et innhentet materiale, er det som kan kalles "den doble hermeneutikken". Nils Gilje og Harald Grimen skriver at det er et særtrekk ved mennesker at vi tillegger egne handlinger og andre fenomener mening, og at det er viktig å være klar over at samfunnsforskere fortolker noe som allerede er fortolket av andre.

Samfunnsforskere må med andre ord forholde seg til en verden som allerede er fortolket av de sosiale aktørene selv (Gilje/Grimen 1995: 145).

Det kan se ut som om dette gjør humanistisk vitenskap til en vitenskap der man må velge om man skal ta hensyn til de menneskelige intensjoner og fortolkninger som allerede er der, og som også da ligger implisitt i de svarene man får gjennom spørreundersøkelser og intervjuer, eller om man skal forsøke å se bort fra disse. Men det bør, slik jeg ser det, være et mål å kombinere disse to "nivåene" av fortolkning. Den engelske sosiologen Anthony Giddens kom med begrepet *dobbel hermeneutikk*, der man på den ene siden forholder seg til de fortolkninger som ligger hos respondentene, og på den andre siden forskerens egne fortolkninger. Flyvbjerg forklarer den dobbelte hermeneutikken slik:

For det første selvfortolkninger hos de mennesker, forskerne studerer. Disse selvfortolkninger og deres relasjoner til de studerende menneskers livsverden eller kontekst må ifølge hermeneutikken og fænomenologien forstås for at forstå, hvorfor mennesker handler, som de gjør. (...) Anden del av den dobbelte hermeneutik dreier sig om forskernes selvfortolkninger. Ligesom de studerede mennesker er en del af en livsverden, udgjør forskning en livsverden, og forskeren en del af denne verden (Flyvbjerg 1994: 49).

Disse to "fortolkningsnivåene" bør altså etter min mening kunne forenes. Gilje/Grimen oppsummerer slik:

Vi kan si at spørsmålet i samfunnsvitenskapelig forskning ikke er om man fullstendig skal se bort fra, eller motsatt, utelukkende bygge på, de sosiale aktørenes begreper eller beskrivelser. Spørsmålet er hvordan vi skal integrere aktørenes *erfaringsnære* beskrivelser og begreper, og de samfunnsvitenskapelige teoriens *erfaringsfjerne* begreper og beskrivelser. (...) Samfunnsvitenskapene er fanget i dette spillet mellom det erfaringsnære og det erfaringsfjerne, mellom de sosiale aktørenes begreper og forskernes teoretiske begreper (Gilje/Grimen 1995: 147).

Med utgangspunkt i den dobbelte hermeneutikken vil jeg som forsker gå i dialog ikke bare med materialet jeg undersøker, men også med meg selv og min egen erfaringsbakgrunn.

3.3 Beskrive og forklare

Jeg holder meg nok her i denne avhandlingen til det som tradisjonelt er sett på som beskrivelse. Jeg ønsker å kartlegge hvilke holdninger som råder ute i lærerutdanningsinstitusjonene, altså svar på ”hva”- spørsmål, en beskrivelse av tilstanden ute ved institusjonene. Men ofte kan svarene på slike spørsmål også gjelde som forklaring, dette skillet er uklart, og spørsmålet er jo om det i det hele tatt er mulig å argumentere for noe skille. Det kan se ut som om de vanlige resonementene der *beskriving* er svar på ”hva”- spørsmål, og *forklaring* er svar på ”hvorfor”- spørsmål kan være noe villedende.

Når det gjelder begrepet *forklaring*, vil den definisjonen man legger til grunn ha å gjøre med vitenskapssyn og hva man skal forklare. Rent generelt må det kunne sies at å finne en forklaring er å utlede explikandum fra visse premisser som kalles explikans. Sagt på en annen måte: man vil forsøke å gjøre noe ukjent om til noe kjent. Innenfor naturvitenskapen, der vitenskapssynet er positivistisk, opererer man med deduktiv- nomologiske (nomos:gr. lov) forklaringsprinsipper. En deduktiv- nomologisk forklaring har alltid en naturlov i explikans. Når det gjelder explikandum, gjør Dyvik (1995: 28) et skille mellom institusjonelle fakta (som forutsetter eksistensen av visse menneskelige institusjoner) og råfakta (som da omfatter det som ikke forutsetter slike menneskelige institusjoner). I positivistisk forskningstradisjon vil det være riktig å si at explikandum består av råfakta. Forklaringene vil da bygge på naturlover som er hundre prosent sikre. I humanistisk forskningstradisjon jobbes det ikke med naturlover, men dersom man lempet litt på de absolutte kravene som stilles til råfakta og lovmessighet, har vi noe som Lass (1997: 329) kaller ”probabilistic explanation”. Her kan man finne mer generelle *regler*, som ikke er unntaksløse, men som allikevel av noen regnes som fullgode forklaringer. Man godtar unntak, og finner generelle regler og konvensjoner.

Når det gjelder min egen undersøkelse, er det i utgangspunktet en deskriptiv studie. Jeg ønsker å beskrive innslaget av og holdninger til konkrete praksishenvisninger i norskfaget i den obligatoriske delen av allmennlærerutdanningen. Men samtidig er spørsmålene stilt på en slik måte at det skal være mulig å finne forklaringer på hvorfor visse holdninger råder ved å sette spørsmålene i sammenheng med hverandre. Derfor vil det være riktig å si at studien tar opp i seg både beskrivende og forklarende elementer.

3.4 Forskeren

I positivistisk tradisjon er forskeren en analytisk, objektiv forsker, hun stiller seg selv utenfor problemet hun skal studere. I hermeneutisk tradisjon er hun subjektiv og vurderende, og ser seg selv som en del av den virkeligheten som studeres. Selv om mitt problemområde lar seg definere inn under humanistisk og hermeneutisk forskning, vil nok min forskerrolle vil ta opp i seg elementer fra begge tradisjoner. I denne sammenhengen er det viktig å ha klart for seg at samme hva man forsker på og hvilke metoder man velger, så må aldri forskningsmetodikk sees på som noe ritual eller absolutte krav. Befring er inne på dette når han skriver:

Det er alltid forskaren sjølv som må vurdere og gjere dei nødvendige valg mellom ulike alternativ. Her gjeld det å ha ein god porsjon av ei praktisk og pragmatisk innstilling. Ofte er det i realiteten andre faktorar enn dei faglege og vitskaplege som i siste instans avgjer eit forskingsprosjekt. Her kan det være snakk om økonomi, hjelpevilkår og tid (Befring 1998: 242).

4 Spørreundersøkelsen

4.1 Utvikling av skjemaet

Dette spørreskjemaet er utviklet ut ifra egne erfaringer som student og lærer, og gjennom samtaler med andre som har erfaring med denne sjangeren. Jeg har også blitt inspirert av andre spørreundersøkelser innenfor samme fagområde. En god venn og kollega foreslo å gjøre undersøkelsen nettbasert, og til det rent datatekniske har jeg fått hjelp av Henrik Bækhus.

Undersøkelsen ble sendt ut i løpet av mars og april 2005, sammen med et anbefalingsbrev fra min veileder, professor Geirr Wiggen. I dette brevet ble lærerne oppfordret til å svare på undersøkelsen. Undersøkelsen ble sendt som en lenke i en e-post, der anbefalingsbrevet kom først. Respondentene kunne da klikke på lenken, og komme direkte inn på nettsiden der spørreskjemaet ligger. Etter å ha fylt ut skjemaet, kunne respondentene klikke på "send", og jeg fikk skjemaet sendt i retur til min e-post. Vi har i tillegg gjort det slik at resultatene havnet på en passordbeskyttet nettside, slik at jeg kunne sjekke resultatene både på e-post og på internett. Håpet var at denne metoden ville gjøre det enklere for respondentene å svare og å returnere undersøkelsen, og at svarprosenten dermed ville øke. Fordelen med en slik fremgangsmåte er at jeg kan nå alle respondentene direkte gjennom deres e-postadresser. Faren er at min e-post havner i "den store massen" av e-post man ikke har bedt om, og at den blir slettet uten å bli lest.

4.1.1 Respondentene

Det har ikke vært helt enkelt å anslå eksakt hvor mange som jobber i norskseksjonene rundt omkring på høyskolene. Jeg har vært inne på nettsidene til de enkelte skolene, men noen av disse inneholder mangelfulle opplysninger om lærerne og deres fag/felter. Der jeg har vært i tvil har jeg tatt en telefon for å få bedre og klarere opplysninger enn det nettsidene har klart å gi. Men heller ikke det har vært like oppklarende bestandig. Det å fastslå et antall fast ansatte i en norskseksjon er for så vidt ikke noe problem, men ofte er det timelærere inne i forskjellige emner, og mange er ansatt i kortere vikariater osv. Derfor opererer jeg med et noe usikkert totalantall med respondenter. Jeg sendt ut 117 e-poster totalt, av disse har jeg fått svar fra 6 at de ikke jobber i lærerutdanningen lenger. Dessuten var det ytterligere 6 som var ute i permisjon, slik at jeg må operere med et tall på 105 aktuelle respondenter. Av disse igjen er det vanskelig å anslå hvor mange som *kun* underviser i den obligatoriske delen av norskfaget (norsk 1) eller evt. *kun* underviser i påbyggingsenheter (norsk 2 og 3), eller underviser i flere

av disse. I Lærerskolehverdagen forandrer ting seg fort, noen må inn for en annen på grunn av sykemeldinger, opplegg forandres på osv. Derfor ser jeg helt klart flere mulige feilkilder når jeg forsøker å anslå et endelig antall aktuelle respondenter, og dette fører også med seg en viss usikkerhet når det skal regnes ut svarprosent. Men ut fra mine beregninger vil altså det totale antall aktuelle respondenter ligge på 105. Jeg har valgt å ikke skille mellom permanente, fast ansatte lærere og vikarer, dette fordi jeg ønsker å fange den lærerskolehverdagen som eksisterer i øyeblikket.

4.1.2 Problemstillinger i undersøkelsen

For meg har det vært interessant å kartlegge hva de forskjellige lærerne legger i ordene metodikk, didaktikk og fagdidaktikk, og se dette opp mot mine egne oppfatninger og synsmåter. Videre har jeg ønsket å se om det er en sammenheng mellom synet på disse begrepene og respondentenes alder, utdanning, og andre faktorer som kan sies å tilhøre deres bakgrunn. Det vil være interessant i en slik sammenheng å se på hvilke emner de forskjellige underviser i, og se om det er sammenheng mellom disse emnene og vilje til/mulighet for praksishenvisninger i egen undervisning. Jeg har ikke lagt opp til noen sammenligning av høyskoler, dette er ikke relevant for min undersøkelse. Derfor er undersøkelsen anonym, jeg har ikke hatt mulighet til å se hvem som har svart.

4.1.3 Struktur i skjemaet

Skjemaet inneholder 22 spørsmål. De første ni spørsmålene gir meg relevant bakgrunnsinformasjon om den enkelte respondente. Gjennom de tre neste spørsmålene forsøker jeg å kartlegge sammenhengen mellom undervisningsemne og viljen til/muligheten for praksisrelatering. I spørsmålene 13 til 17 ber jeg respondente forsøke å vurdere studentenes kunnskapsnivå og ferdigheter både i forkant av og i etterkant av utdanningen. Spørsmål 18 inneholder flere delspørsmål der jeg ønsker synspunkter på lærerutdanning og metodikk. Gjennom spørsmål 19 til 21 forsøker jeg å kartlegge respondentenes vilje til / mulighet for å gi konkret praksisrelatert undervisning i deres emner. Det siste spørsmålet, spørsmål 22, er knyttet til eksamen.

4.1.4 Kommentarer til de enkelte spørsmålene i skjemaet

1) *Kjønn*

I denne sammenhengen er kjønn en aktuell variabel blant annet fordi det er interessant å se om det er sammenheng mellom kjønn og undervisningsemner, kjønn og holdninger til undervisningsinnhold osv.

2) *Alder*

Dette er også en viktig variabel for min undersøkelse. Alder i sammenheng med hvor lenge man har jobbet i lærerutdanningen, samt tid for avsluttet utdanning og grad, kan si noe om bakgrunnen for holdningene til spørsmålene i undersøkelsen. Det er et faktum at holdninger til begrepene metodikk, didaktikk og fagdidaktikk har forandret seg siden 60-70 tallet, og at begrepene i dag kan inneholde noe annet enn de gjorde den gang. Alder *kan* gjenspeile holdninger i så måte.

3) *Utdanning*

Tanken bak denne variabelen er at det kan kanskje være en sammenheng mellom utdanningsinstitusjon og holdninger til begrepene. Det er kanskje å vente at de fleste har utdanning fra universitet, eller en kombinasjon av universitet og høyskole.

4) *Grad/utdanningsnivå*

Spørsmålet om grad/høyeste utdanningsnivå vil kunne si noe om det er sammenheng mellom utdanningsnivå og holdninger til innholdet i begrepene metodikk, didaktikk og fagdidaktikk. Det vil være interessant å se om de med høyere grad reflekterer på andre måter enn de med lavere, eller om dette ikke har noen betydning. Dette spørsmålet må selvfølgelig også sees i sammenheng med andre spørsmål, som antall år i lærerutdanningen, alder osv.

5) *År for avsluttet utdanning*

Det er interessant å se når respondenten har avsluttet sin utdanning, og se om det er noen sammenheng mellom dette og hva respondenten legger i de begrepene jeg har nevnt ovenfor.

6) *Stilling*

Variabelen ”stilling” går også inn som en relevant variabel i vurderingen av respondentenes bakgrunn. Den henger sammen med utdanning/grad, alder osv. Det er interessant i denne sammenhengen å se den opp mot holdninger, praksishenvisninger i egen undervisning osv.

7) Antall undervisningsår i lærerutdanningen

Dette er interessant med tanke på hva respondenten legger vekt på i sin undervisning, og hva hun oppgir som viktig for seg når det gjelder praksishenvisninger i egen undervisning, holdninger til innholdet i begrepene metodikk, didaktikk og fagdidaktikk osv. Målet er å se om det er noen forskjell på lærere med kort og lang fartstid innen lærerutdanning.

8) Undervisningspraksis fra andre skoleslag

Erfaring fra andre skoleslag inngår også i en totalvurdering av respondentens bakgrunn. Dette kan fortelle noe om holdningene til en praksisrelatert undervisning i lærerskolen, samt den enkelte lærers evne og vilje til å gjøre sin egen undervisning praksis- og skolerelatert. Det kan også være interessant så se om de lærere som har relevant praksis fra det skoleslaget de utdanner lærere til, tenker annerledes enn de som har praksis fra andre skoleslag, eventuelt ikke har praksis i det hele tatt.

9) Undervisningsemner

Det er mulig at det i enkelte undervisningsemner er enklere å gi konkrete praksishenvisninger enn i andre. Kanskje kan da også holdningen til å gi slike henvisninger, samt hva den enkelte lærer legger i de nevnte begrepene, være påvirket av hva lags emne hun underviser i. Kanskje er det enkelte emner der det er lettere og/eller mer ønskelig å fokusere på praksis enn i andre. Derfor blir undervisningsemner i den obligatoriske delen av norskfaget i allmennlærerutdanningen en viktig variabel i min undersøkelse. Når det gjelder de forskjellige emnene, har jeg forsøkt å sammenfatte alt som blir oppgitt som undervisningsemner i ni kategorier, der den ene kategorien er et nytt emne i lærerutdanningen, grunnleggende lese – og skriveopplæring. Jeg har forøkt å være ”tradisjonell”, altså å legge til grunn for kategoriene det som tradisjonelt blir oppfattet som litterære emner, språklige emner osv.

Tabell 1. *Fordeling av undervisningsemner på norsk 1*

Undervisningsemne
Litteratur
Språk
Tekstlære
Skrive/leseopplæring
Elevtekst

IKT i norskfaget
Norsk som andrespråk
Norskdidaktiske emner
GLSM

Tabell 2. *Fordeling av undervisningsemner på norsk 2*

Undervisningsemne
Litteratur
Språk
Elevtekster
Norsk som andrespråk
Norskdidaktiske emner

Denne kategoriseringen kunne vært gjort annerledes, men for min studie og de svarene jeg har fått, mener jeg dette som den mest riktige måten å dele inn undervisningsemnene på. Det er færre kategorier på norsk 2 enn på norsk 1, fordi det er svært få som har oppgitt undervisning på norsk to, og at det der i hovedsak undervises i emner tilknyttet enten litteratur eller språk.

Under ”annet” har det blitt oppgitt en del forskjellige emner, det oppgis norskopplæring for førskole, voksenopplæring osv, men de fleste kan gå inn under en av de ovenfor nevnte kategoriene.

10) *Drøfting av praksisrelaterte problemstillinger*

Når det gjelder drøfting av praksisrelaterte problemstillinger, er det viktig for meg å finne ut om respondentene i det hele tatt ønsker å legge vekt på slike problemstillinger, og om dette er emneavhengig.

11) *Hvordan praksisrelaterte spørsmål blir tatt opp i undervisningen*

Videre er det av interesse for meg på hvilken måte (om noen) praksisrelaterte spørsmål kommer inn i undervisningsemnet på. Er det slik at lærere i enkelte emner tar opp

praksisrelaterte spørsmål selv, mens de som har andre emner totalt overlater det til studenter, praksislærere og annet?

12) Hvilke ferdigheter mener respondenten at studenten skal ha?

Spørsmål 12 er et åpent spørsmål om hvilke ferdigheter den enkelte lærer mener at studenten må inneha for å mestre praksissituasjonen i emnet læreren gir undervisning i. Det er viktig for meg å kartlegge hva lærerne i norskseksjonene ved lærerhøgskolene mener må ligge til grunn for at studenten skal fungere som norsklærer i grunnskolen. Det er ikke gitt at det er likt for alle emnene, og det er interessant å se om det er forskjeller i vektlegging av fagstoff for de forskjellige emnene i lærerutdanningen.

13) Vurdering av studentenes forventninger om konkret norskfaglig metodikkundervisning

Studentenes forventninger om å møte konkret norskfaglig metodikkundervisning i lærerutdannelsen er av interesse for å se om det er et misforhold mellom studentens forventninger, og hva hun faktisk blir tilbudt. Jeg har gjennom egen utdanning opplevd at studentenes forventninger om metodikk i utdanningen er relativt store, man skal ”lære å bli lærer” på en lærerskole. Det er interessant for meg å se om lærerne på lærerhøgskolene ser det samme, og om de mener at forventningene blir imøtekommet, evt. at de ikke kan imøtekommes.

14) Vurdering av praksisperiodens relevans for respondentenes respektive emner

Praksisperiodens relevans kan muligens variere fra emne til emne, og det er ønskelig for meg å se om det er sammenheng mellom nettopp dette, samtidig som jeg må se på om svarene på dette spørsmålet har sammenheng med hva respondenten legger i begrepene jeg tar for meg, og holdningene til metodikk og praksis.

15) og 16) Om samarbeid med øvingslærere

Spørsmål 15 og 16 henger sammen. Jeg forsøker der å få frem noe om samarbeidet med øvingsskolene, og, dersom dette ikke fungerer, hva som evt. kunne vært annerledes. Det er i denne sammenheng interessant å se om respondentene vil ha inn andre krefter i lærerutdanningen, og om de vurderer det som realiserbart og forsvarlig både faglig så vel som økonomisk.

17) *Er studentenes praksiskompetanse tilfredsstillende etter norsk 1?*

Spørsmål 17 har vist seg å være litt upresist. Jeg tar for meg det når jeg kommer til presentasjonen av svarene.

18) *Synspunkter på lærerutdanning og metodikk*

Her ønsker jeg svar på en del påstander for å finne ut hva respondentene legger i en del begreper.

19), 20), og 21) *Henvisninger til praksis*

Spørsmål 19, 20 og 21 går på henvisninger til praksis i respondentenes egen norskfaglige undervisning. Disse spørsmålene sier meg en del om holdninger og vilje til å gi slik undervisning, samt om det er mulig rent ut fra undervisningsemne.

22) *Er praksisrelaterte eksamensoppgaver gitt til eksamen ved respondentenes respektive lærerskoler de siste fem årene?*

Gjennom dette spørsmålet forsøker jeg å se om fokuset på læreryrket også kommer til syne gjennom eksamensoppgavene.

4.1.5 Den statistiske behandlingen

Jeg beregner som nevnt det endelige antall mulige respondenter til 105. Jeg har fått inn 57 spørreskjema, noe som gir en svarprosent på 60. Dette kan synes noe lavt, og ifølge Befring blir 75 % regnet som et tilfredsstillende resultat. Men dette er en type undersøkelse der respondentene selv må være aktive for å returnere svarene, og her må man regne med et ganske stort frafall.

50 percent is considered an adequate return for mail surveys (Freedman 1987: 14).

I lys av Freedmans utsagn er 50 prosent et akseptabelt resultat. Nå bør det nevnes at den type ”mail” som Freedman snakker om, høyst sannsynlig betyr post i ordets vanlige betydning, altså retur av spørreundersøkelser pr. brev. Mine svar er kommet inn via e-post, og det faktum at jeg har fått såpass mange svar tilbake uten purringer og flere enn en utsendelse, kan tolkes som om den metoden jeg har valgt fungerte tilfredsstillende. Når jeg skriver at 60 prosent er en meget bra svarprosent når det gjelder denne type survey-undersøkelser, så er det med

bakgrunn i en artikkel skrevet av Per H. Jacobsen der han kommenterer en undersøkelse han selv har vært med på å gjennomføre:

Vi fikk til sammen 960 svar, det er en svarprosent på 41,5 % (...) For et elektronisk survey er dette et godt resultat (Jacobsen 2005: 10).

Jeg tror det er flere grunner til at denne metoden har gitt en forholdsvis god svarprosent. En ting er at det er enklere for mottaker å returnere undersøkelsen. En annen grunn kan være at undersøkelsen ikke blir like tidkrevende å gjennomføre som om den skulle vært sendt med vanlig post. Et viktig poeng er at jeg også har vært i kontakt med noen av faglærerne direkte, og bedt dem svare på undersøkelsen, dette har bidratt til å høyne svarprosenten betraktelig. Muligens er det også mer motiverende og lystbetont å svare på en undersøkelse som ligger på internett.

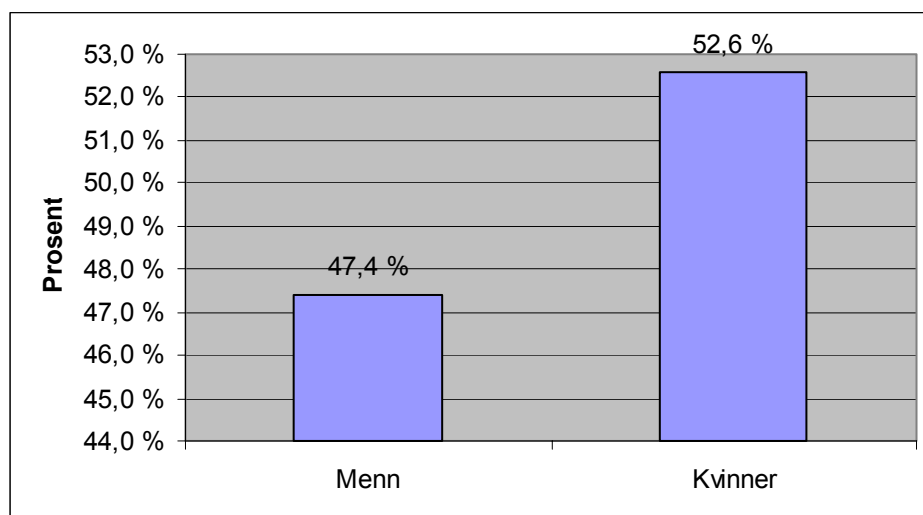
4.2 Resultatene av spørreundersøkelsen

4.2.1 De individuelle bakgrunnsvariablene

4.2.1.1 Kjønn og alder

Av de som har svart, er det 52,6 % kvinner og 47,4 % menn. Dette er i seg selv en liten forskjell, kun 5 %, men like fullt er det et litt overraskende resultat. Jeg hadde ventet meg resultatene omvent, altså at de mannlige respondentene var i overtall. Fordelingen kan imidlertid muligens forklares ved at det er norskfaget vi her snakker om. Muligens ville fordelingen vært annerledes hvis vi hadde undersøkt naturfag eller matematikk.

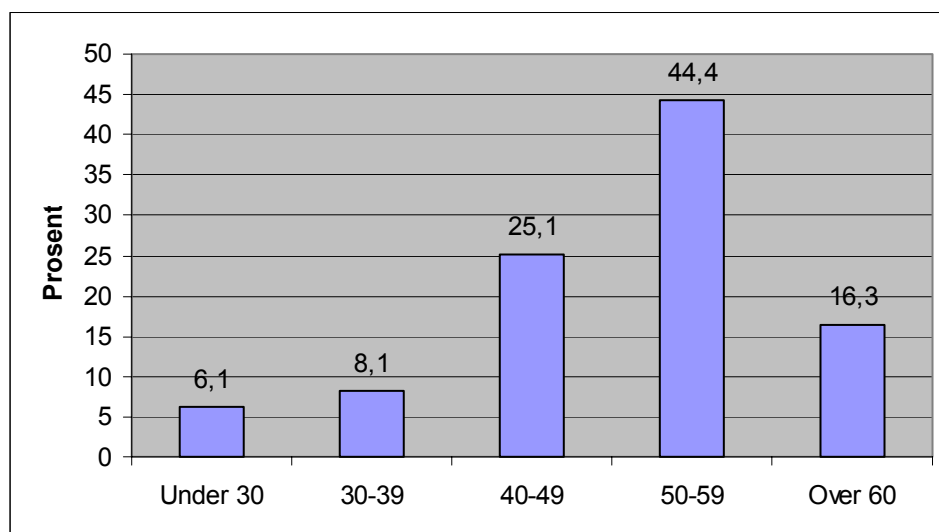
Diagram 1. Kjønn



I denne sammenhengen vil det også være interessant å se på om dette resultatet er representativt for hele populasjonen, altså alle de aktuelle respondentene. Jeg har ikke vært i stand til å finne noe statistikk som sier noe om kjønnsfordeling i norskseksjonene i allmennlærerutdanningene. Benthe Kolberg Jansson (1999) samlet inn informasjon om dette i sin hovedfagsavhandling, og fant ut at det var 52,6 % menn og 47,4 % kvinner som jobbet i norskseksjonene i 1998. Det er grunn til å tro at tallet ikke har endret seg dramatisk, men at det *kan* ha kommet inn noen flere kvinner enn menn, med tanke på generelle strømninger i skoleverket ellers. I min studie er det en liten overvekt av kvinner som har svart på undersøkelsen, men om dette er en pekepinn på at det har kommet flere kvinner inn i norskseksjonene siden Jansson gjorde sin undersøkelse, eller om det er tilfeldig, er vanskelig å si. Denne skeivfordelingen er i alle tilfeller såpass liten at det ikke har noen betydning for validiteten i min studie.

Diagram to viser respondentenes aldersfordeling. Her er det både ventede og uventede resultater. Det ventede er at det er relativt få unge respondenter i undersøkelsen, og at hovedtyngden av respondenter ligger i alderen 50-59 år. Det er interessant å se at tallet på lærere over 60 er helt oppe i 16,3 %, og at det bare ligger ca 9 % under antall respondenter mellom 40-49. Dette kan gjenspeile demografien i folket vårt. Fødselskullene i årene rett etter 2.verdenskrig var store, og det var store kull som avla eksamen i norsk på hovedfagsnivå på slutten av 1960- tallet (dette har jeg fra muntlig samtale med professor Geirr Wiggen 28/9-05). På starten av 1970-tallet ble det også ansatt relativt mange i nye stillinger i lærerutdanningen på grunn av overgangen til treårig lærerhøgskole. Det kan være at overgangen til fireårig lærerhøgskole i 1994 ikke krevde de samme nyansettelsene, og at det derfor er så mange respondenter i aldersgruppene ”50-59” og ”over 60”. Når det gjelder kjønnsfordeling, er menn overrepresentert i de høyeste aldersgruppene, 58,3 % av de som oppgir at de er over 50 år er menn. Disse dataene stemmer også godt overens med den gradvise utviklingen som har vist seg gjeldende i humanvitenskapene generelt og i nordiskfaget spesielt, der det før 1980 var en overvekt av menn som avla eksamen. Etter 1980 har det vært en overvekt av kvinner som har avlagt eksamen, dette igjen går helt parallelt med feminiseringen av skoleverket.

Diagram 2. Aldersfordeling



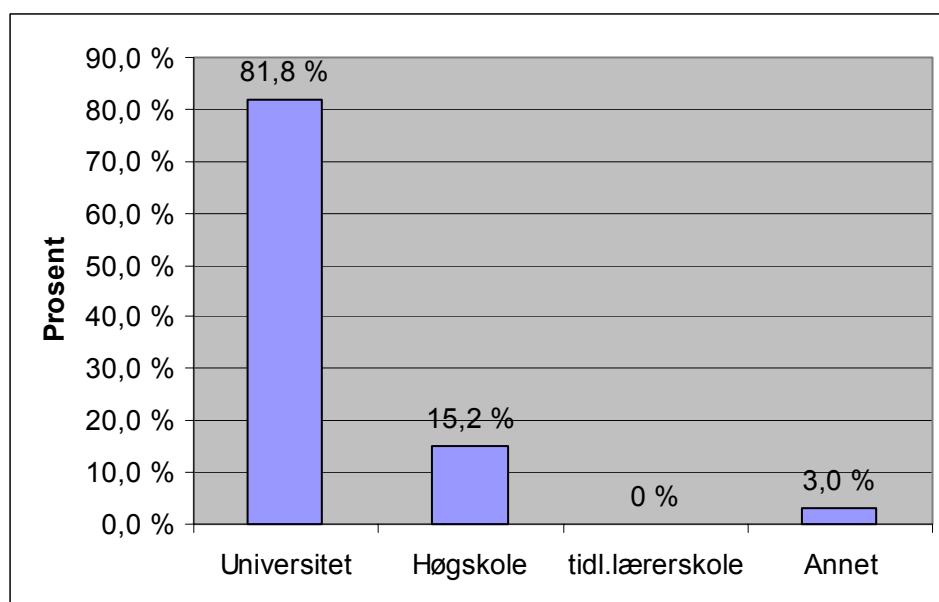
Også når det gjelder alder, kan det være interessant å sammenligne de dataene jeg har fått inn, altså de som faktisk har svart, med hele populasjonen, altså alle som jobber i norskseksjonene. Jeg har heller ikke vært i stand til å finne noen statistikk som forteller noe om aldersfordelingen i norskseksjonene ved landets lærerhøgskoler, men Jansson (ibid: 120) fant at det i 1998 var 7,9 % under 30 år, 9,6 % i gruppen 30-40 år, 30,7 % i gruppen 40-50 år, 43 % i gruppen 50 – 60 år, og 8,8 % var i gruppen for dem over 60. Sammenlignet med mine tall er kanskje det mest interessante at jeg har dobbelt så mange respondenter i gruppen for de over 60 år, enn det som jobbet i norskseksjonene i 1998. Det er altfor usikkert, og heller ikke min intensjon, å trekke noen konklusjoner ut ifra det, muligens er det helt tilfeldig, muligens kan det bety at på de sju årene som har gått siden Jansson gjorde sin undersøkelse, er det noen flere som er over 60 år enn det var den gang. Poenget her er at ved å sammenligne disse tallene har jeg fått en liten bekreftelse på at den aldersfordelingen jeg har på mine respondenter kan sies å være relativt representativ for de som jobber i norskseksjonene i allmennlærerutdanningene.

4.2.1.2 Grad / høyeste utdanningsnivå

Spørsmålet om utdanning må kommenteres spesielt. Dette spørsmålet var ment å være et spørsmål der respondentene kunne komme med flere svaralternativer, altså krysse av for eksempel *både* universitet og høgskole. Det er å forvente at flere av respondentene har utdanningsbakgrunn fra begge institusjoner. Men her oppsto det en feil ved det digitale

spørreskjemaet, slik at bare et av de fire svaralternativene ble mulig. Når så mange da har krysset av for universitet (84,8 %), mens bare drøyt 15 % har oppgitt høgskole som utdanningsinstitusjon, må vi her regne med at det er snakk om høyeste, eventuelt siste utdanning. Vi må regne med at en del, i alle fall en del av de yngre, har tatt graden sin i et utdanningsforløp som kombinerer de to institusjonene. På grunn av denne feilen vil jeg ikke tillegge svarene på dette spørsmålet all verdens vekt, annet enn å påpeke at når feilen har oppstått, er det ikke rart at så mange oppgir universitet, det er muligens der respondentene har tatt den siste og dermed høyeste delen av utdanningen.

Diagram 3. Utdanning



Det er en stor del av respondentene som har Cand.Philol- grad, hele 81,8 % innehar denne graden. 15,2 % er enten Dr.art./Philos./Polit. Når så mange oppgir relativt høy grad, kan dette ha sin bakgrunn i at godt over 60 % av respondentene er over 50 år. Slik sett har de hatt god tid på å få en høyere grad.

Tabell 3. Grad/ høyeste utdanningsnivå

Dr.art./philos./polit.	15,2 %
Cand. Philol	81,8 %
Cand. Mag	
Allmennlærerutdanning	3,0 %

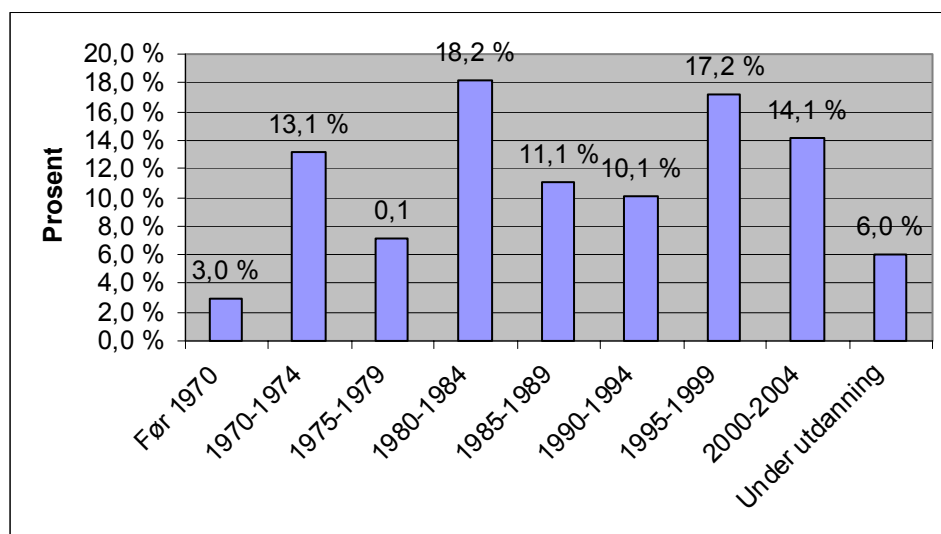
Allmennlærerutdanning med norskrelevant tilleggsutdanning	0 %
Førskolelærerutdanning	0 %
Førskolelærerutdanning med norskrelevant tilleggsutdanning	0 %

4.2.1.3 Avsluttet utdanning

Diagrammet nedenfor viser hvilket år respondentene oppgir at de avsluttet sin utdanning. Det er viktig å merke seg at spørsmålet er stilt slik at det er avslutningsåret for den høyeste utdanningen jeg er ute etter. Her er det et par interessante ting å merke seg. For det første oppgir 13 % at de avsluttet sin utdanning i tidsrommet 1970-1974. For det andre oppgir 17 prosent at de avsluttet sin utdanning i tidsrommet 1995-1999, og 14 % avsluttet utdanningen mellom 2000-2004. Ser vi de siste to gruppene som en, har altså ca.30 % av respondentene avsluttet utdanningen sin i løpet av de siste ti årene. Av svarskjemaene kan det se ut som om det er de eldre lærerne som er representert både hos de som avsluttet i første halvdel av 70-tallet, og de som har avsluttet utdanningen de siste ti årene. Det er en liten tendens til at de som har avsluttet de siste ti årene er de med høyest utdanning, men også de som avsluttet tidlig har relativt høy grad/ utdanning.

Det er også relativt mange som har avsluttet utdanningen sin i tidsrommet 1980-1984 (19 %), og dette kan passe bra med den store gruppen som har oppgitt at de er i alderen 50-59, dette er jo den største aldersgruppen med 42,4 %. Her er det også relativt mange som oppgir høy grad. Blant de som oppgir å ha avsluttet sin utdanning i løpet av de siste ti årene, er 57,2 % menn. Dette kan ha sammenheng med at det er relativt mange eldre menn i lærerutdanningene for tiden, og at disse har tatt doktorgrad i løpet av de siste ti årene.

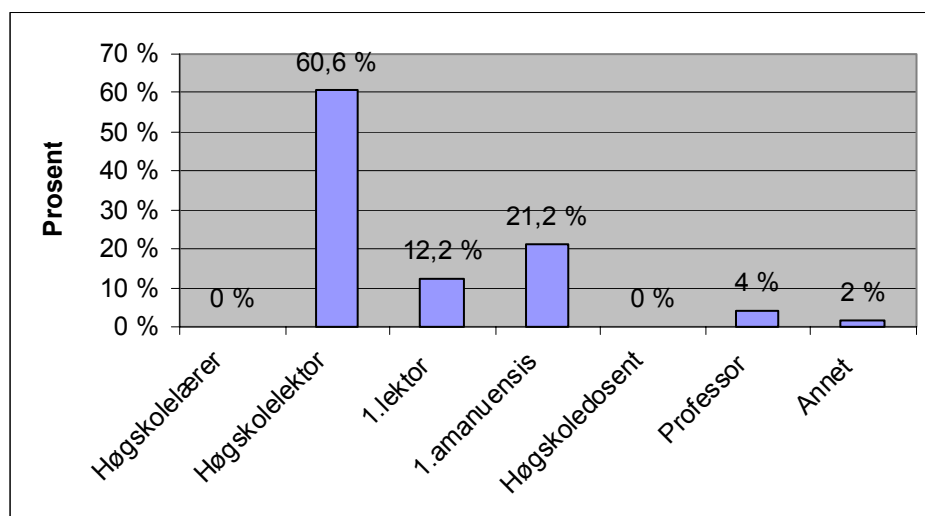
Diagram 4. Utdanning avsluttet år



4.2.1.4 Stilling

Neste diagram viser fordeling av respondentene på stilling. 60,6 % av respondentene er høyskolelektorer. 21,1 % av de svarende oppgir å være 1.amanuenser. 21,1 prosent kan virke mye, men det stemmer overens med det faktum at det er relativt mange eldre lærere representert i undersøkelsen min. Når nesten 60 % av de svarende er over 50 år, vil dette også gi seg utslag i at prosentandelen på høyere stillinger vil øke. Det er ikke registrert noen høyskolelærere i undersøkelsen. (Når jeg her bruker ordet høyskolelærer, er det *stillingen* jeg sikter til. Ellers bruker jeg ordet lærer om *funksjonen* vedkommende har i lærerutdanningen.) En person oppgir under ”annet” at hun er stipendiat.

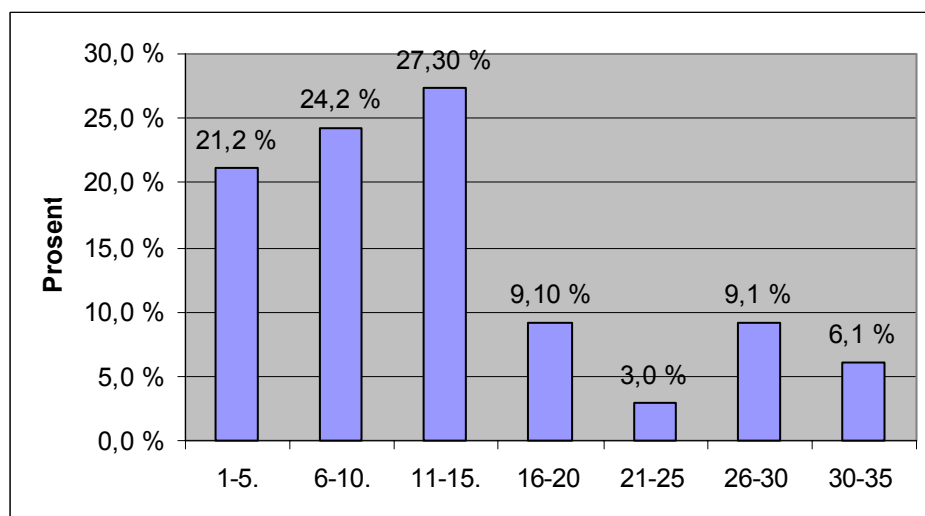
Diagram 5. Stilling



4.2.1.5 Praksis

Hovedtyngden av lærerne har jobbet i lærerutdanningen i 11 – 15 år, men variasjonen er meget stor. Det viser seg at noen trekker snittet ganske kraftig opp. Tabellen nedenfor viser i prosent hvor lenge respondentene oppgir at de har vært i lærerutdanningen totalt. Disse tallene er det vanskelig å trekke noen konklusjoner ut ifra. Det er en overvekt av lærere som har vært i lærerutdanningen fra 1-15 år, samtidig oppgir 9,1 % at de har vært i lærerutdanningen i 26-30 år.

Diagram 6. År i lærerutdanningen



Den relativt høye andelen i kategorien 11-15 år kan muligens forklares med at det er mange som oppgir avsluttet utdanning i årene 1980-1984 (19 %, se diagram 4). Muligens gikk disse inn i lærerutdanningen etter noen år i skolepraksis, flere av de som oppgir at de avsluttet utdanningen i denne perioden oppgir undervisningspraksis fra videregående skole, fra 2-8 år.

Når det gjelder undervisningspraksis fra andre skoleslag, er det stor variasjon hos respondentene. Åtte oppgir ingen annen undervisningspraksis enn høyskole, mens 28 har praksis fra videregående skole. 19 oppgir praksis fra ungdomsskolen, mens 14 oppgir barneskole. Det har her vært mulig å oppgi flere skoleslag, slik at disse gruppene overlapper hverandre en del. Totalt har 25 lærere undervisningspraksis fra grunnskolen. Denne praksisen varierer i lengde, fra 1 til 16 år. Ut ifra svarskjemaene kan det se ut som om de som var ferdig utdannet på starten av 1980-tallet har fra 6-10 år i vgs. eller grunnskole før de kom inn i lærerutdanningen. Dette kan stemme overens med at den største andelen lærere har vært i lærerutdanningen i 11-15 år. Muligens kan det ha vært omleggingen til fireårig lærerskole som gjorde at det var behov for nyansettelser på den tiden. Ellers er tendensen at flere har praksis fra flere skoleslag, men den er av relativt kort varighet. Noen få har svært lang praksis, disse oppgir også naturlig nok relativt kort tid i lærerutdanningen.

I det hele tatt er det problematisk for meg å se noen klare linjer når det gjelder de to siste punktene, altså antall år i lærerutdanningen og undervisningspraksis fra andre skoleslag. Det er hovedvekt av eldre lærere i lærerutdanningen, nesten 60 % er over 50 år. Flere av disse oppgir relativt kort tid i lærerutdanningen, hovedvekten ca 65 % oppgir at de har vært der fra 1-15 år. Av den samme gruppen eldre lærere oppgir relativt mange at de har kort undervisningspraksis fra andre skoleslag. Dette tallmaterialet er litt selvmotsigende, det må ligge faktorer bak som ikke kommer frem av undersøkelsen min. Muligens har flere av dem påbegynt utdanningen sent, brukt lang tid på utdanningen eller hatt vikariater under utdanningen og av den grunn blitt forsinket slik at de kom senere ut i skoleverket, eller hatt jobbet i helt andre yrker. Dette blir spekulasjoner, og jeg ser vel her at jeg burde hatt med et spørsmål om når utdanningen ble påbegynt, hvor lang tid vedkommende har brukt på sin utdanning, eller om respondenten har hatt jobber innenfor helt andre yrker.

4.2.1.6 Undervisningsemner

Som nevnt tidligere, har jeg forsøkt å tenke så tradisjonelt som mulig når jeg har delt inn alle oppgitte undervisningsemnene i kategorier. I kategorien ”norskdidaktiske emner” inngår

temaer som ”norskfaget i skoleverket” og ”norskdidaktikk”. Som tidligere nevnt, er dette spørsmålet et åpent spørsmål, der respondentene selv skal skrive svaret. Jeg har forsøkt å dele inn i norsk 1 og norsk 2, og det viser seg at av de 51 som har svart, er det 47 som oppgir undervisning på norsk 1. Hvorfor 6 av de totalt 57 respondentene ikke har svart på spørsmålet, er for meg uklart.

Av fordelingen under kan vi lese at av de 22 som oppgir at de underviser i litteratur, er det 6 som *bare* underviser i dette emnet. Av de 21 som oppgir språk, er det 5 som *bare* underviser i dette emnet.

De aller fleste har en kombinasjon av flere emner, men svært få kombinerer emnene ”litteratur” og ”språk”. De som oppgir litteratur, har gjerne dette emnet i kombinasjon med et annet, særlig tekstlære. 12 av de som oppgir tekstlære, har dette emnet sammen med litteratur. Det kan også se ut som om emnet ”språk” er tett knyttet til lese – og skriveopplæring, 6 av de som oppgir sistnevnte emne underviser i språklige emner. Av de 7 som oppgir ”IKT i norskfaget”, er det ikke mulig å se noen tendens i fordelingen på andre emner, men det er ingen som oppgir at de underviser i *kun* dette emnet. Når det gjelder elevtekster, er det også vanskelig å se noen klar tendens, det er en liten overvekt av de som oppgir dette emnet som også oppgir språklige emner, men ikke nok til at jeg vil trekke noen konklusjon ut fra dette. Emnet GLSM er et nytt emne, som skolene er pålagt å gi ifølge ny rammeplan. Det er et 10 studiepoengsemne og forkortelsen står for Grunnleggende lese,- skrive- og matematikkopplæring.

Tabell 4. *Fordeling på undervisningsemner, norsk 1*

Undervisningsemne	Tallet på lærere som oppgir undervisningsemnet totalt	Tallet på lærere som underviser bare i dette emnet
Litteratur	22	6
Språk	21	5
Tekstlære	15	
Skrive/leseopplæring	9	
Elevtekst	12	1
IKT i norskfaget	7	
Norsk som andrespråk	2	

Norskdidaktiske emner	3	
GLSM	5	

Når det gjelder de som oppgir undervisning på norsk 2, er det et litt begrenset materiale jeg har til rådighet, svært få har oppgitt undervisning på dette emnet. Allikevel kan det se ut som om en tendens kan være at det er mer spesialisering på norsk 2, flere lærere oppgir at de underviser i kun ett emne. Det ser også ut til å være en jamn fordeling av lærere som underviser i språk og litteratur.

Tabell 5. *Fordeling på undervisningsemner for de som oppgir at de underviser på norsk 2*

Undervisningsemne	Lærere som oppgir undervisningsemnet totalt	Lærere som underviser i bare dette emnet
Litteratur	7	5
Språk	8	7
Elevtekster		
Norsk som andrespråk		
Norskdidaktiske emner	1	

Av de som nevner annen undervisning knyttet til norsklærerutdanning, er det først og fremst norsk på førskolelærerutdanningen som nevnes. 7 lærere har oppgitt dette, samtidig som 3 har oppgitt norskundervisning for voksne fremmedspråklige.

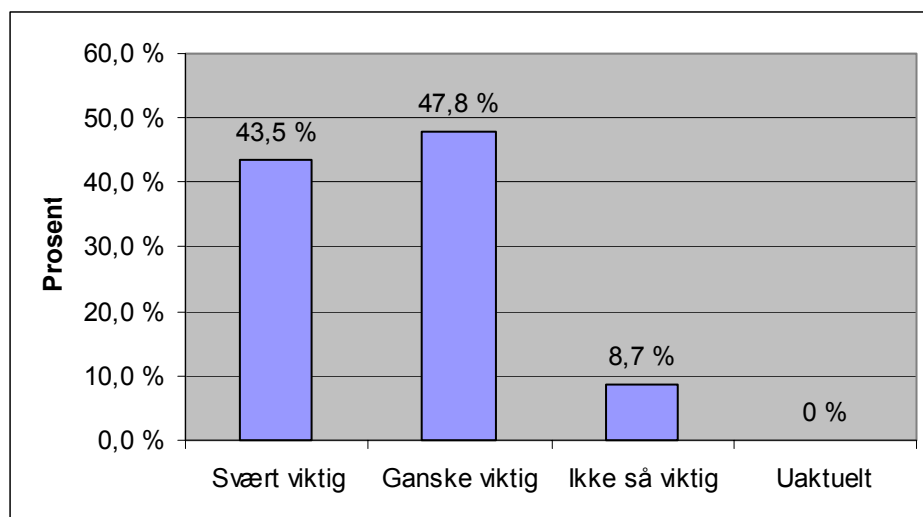
4.2.1.7 Sammendrag

Det er 47,4 % menn og 52,6 % kvinner som har svart på undersøkelsen. De aller fleste, nesten 60 %, er i alderen 50 år og oppover. 27,3 prosent av de spurte har vært i lærerutdanningen i 11-15 år, mens 9,1 prosent har vært der i 26-30 år. Det kan se ut som om det i de siste årene har vært relativt mange nyansettelser rundt om på høyskolene, hovedvekten av de spurte oppgir at de har jobbet mellom 1-15 år i lærerutdanningen. 8 respondenter oppgir at de ikke har noen annen undervisningspraksis enn høyskole, blant de andre er det stor variasjon når det gjelder praksis fra forskjellige skoleslag og lengde på undervisningspraksisen. Av de som har svart, oppgir 47 at de underviser på norsk 1, og de fordeler seg på forskjellige emner. Relativt mange har også ganske nylig avsluttet sin utdanning, og mange oppgir relativt høy grad og høy stilling.

4.3 Undervisningspraksisen på norsk 1

Spørsmål 10 til 12 gjelder bare de som har oppgitt at de underviser på norsk 1. Dermed blir det totale antall mulige respondenter her 47. I spørsmål 10 har jeg forsøkt å finne mulige sammenhenger mellom respondentenes emner og viktigheten de ser av å drøfte praksisrelaterte problemstillinger i disse emnene. Ingen har svart at det er helt uaktuelt å drøfte praksisrelaterte spørsmål. 8,7 % har oppgitt at drøfting av praksisrelaterte spørsmål ikke er så viktig for dem i deres emner. En av disse driver nettbasert videreutdanning. Felles for resten i denne gruppen er at de er i aldersgruppen 50-59, de har undervist relativt kort tid i lærerutdanningen og alle unntatt en har undervisningspraksis kun fra videregående skole. Av de 47,8 % som oppgir at drøfting av praksisrelaterte problemstillinger er ganske viktig i deres emne, er det vanskelig å se noen klare linjer hva gjelder utdanning, emner eller noe annet. I den gruppen som sier at slike drøftinger er svært viktig i deres emne, er det noen flere som oppgir litteratur enn språk, men denne forskjellen er for liten til å henge seg opp i. Det er et faktum, kanskje ikke så overraskende, at 11 av de 12 som oppgir emnet elevtekster oppgir at det er svært viktig med drøfting av slike problemstillinger i deres undervisning.

Diagram 7. *Viktigheten av drøfting av praksisrelaterte problemstillinger i undervisningen*



Neste tabell viser på hvilke måter praksisrelaterte problemstillinger blir tatt opp i undervisningen. Det har vært mulig å krysse av for flere alternativer, og alle som har svart har oppgitt mer enn en måte som denne type problemstillinger kommer inn i deres undervisning. Nesten alle (43 respondenter) har oppgitt forelesninger/klasseromsundervisning, og så mange som 39 oppgir at praksisrelaterte problemstillinger blir tatt opp gjennom lærebøker. 16 av

respondentene oppgir studentenes eget selvstudium som en mulig måte, mens hele sier at studentene møter slike problemstillinger i deres emne gjennom gruppeoppgaver. Dette kan ha sammenheng med at lærerskolene i den siste tid har lagt større vekt på gruppebasert undervisning, og det som slik undervisning måtte føre med seg av case-studier og lignende. Samtidig oppgir 26 respondenter individuelle oppgaver som en måte de har tatt opp praksisrelaterte spørsmål på. 35 oppgir praksislærer, men samtlige av disse 35 oppgir andre måter i tillegg. 33 av de 35 oppgir forelesninger/klasseromsundervisning i tillegg til praksislærer. Verdt å merke seg er det da at av de 47 som har svart på dette spørsmålet, er det 35 som oppgir praksislærer. Et annet poeng her er at av de 21 som oppgir språk som undervisningsemne, er det 7 som *ikke* oppgir at praksisrelaterte spørsmål blir tatt opp gjennom deres egne forelesninger/ klasseromsundervisning. Derimot oppgir 18 av de 21 gruppeoppgaver. Det kan være forskjellige grunner til dette, det kan gjenspeile arbeidsmåter i lærerutdanningen generelt, muligens ser lærere i språklige emner det som mer fruktbart å la studentene selv jobbe med praksisrelaterte spørsmål.

Av de 22 som har oppgitt litteratur som emne, er det 20 som har oppgitt forelesning/klasseromsundervisning som fora for praksisrelaterte spørsmål. I tillegg virker det som om de 22 som har oppgitt litteratur som sitt undervisningsområde, gjennomsnittlig oppgir flere måter som praksisrelaterte spørsmål blir tatt opp på enn de 21 som underviser i språklige emner.

Tabell 6. Kanaler respondentene benytter seg av for å ta opp praksisrelaterte spørsmål i deres emner.

Forelesninger/klasseromsundervisning	43
Lærebøker	39
Artikkelstoff/kompendier	24
Selvstudier	16
Gruppeoppgaver	32
Individuelle oppgaver	26
Praksislærer	35
Annet	3
Ikke	0

Det bør kanskje også nevnes at alle de tre som har krysset av for kategorien ”annet” også har krysset av for andre kategorier. En av respondentene anbefaler også en lærebok av Britt Arna Susegg når det gjelder praksisrelaterte problemstillinger.

Spørsmål 12 er et åpent spørsmål som går på hva slags ferdigheter respondenten mener det bør legges vekt på i norsk 1 for at studenten skal mestre i praksissituasjonen i hennes emne. Det skal legges til at kun 28 av de aktuelle 47 respondentene svarte på spørsmålet. Jeg har valgt å representere noen av disse svarene her, for å vise tendenser. Svarene gjengis akkurat slik de har kommet inn.

Ferdigheter respondentene mener det bør legges vekt på:

- fagkunnskaper

- Fagdidaktisk refleksjon som kopler sammen fagkunnskap/teori og praksiserfaring. Utvikling av et fagspråk som hjelper studenter til å forstå, diskutere (med andre) og kritisk vurdere de situasjonene de kommer opp i i norskfaget i skolen.

- Evne til å gjøre teoretiske kunnskaper relevante for praksissituasjoner og til å reflektere over valg og muligheter som ligger i konkrete faglige utfordringer i undervisningssituasjoner

- fagkunnskaper, autoritet, selvstendighet, evne til variasjon (metode), evne til å tilpasse fagkunnskaper til ulike målgrupper

- evnen til å lage et godt metodisk opplegg etter didaktiske overveielser, fagkunnskap må selvsagt ligge til grunn for dette

- De må først og fremst beherske det grunnleggende faglige stoffet. For å klare det, trenger de motivasjon gjennom å se stoffet i en ramme av praksis.

- Faglige kunnskaper og metodekunnskaper, som henger sammen.

- grunnleggjande fagkunnskap

- Gode faglige ferdigheter

- Solide kunnskaper i elementære grammatiske emner (sentrale termer og begreper, ordklasser, serningslyder (sic!), setningstyper). Evne til å anvende teorikunnskapen konstruktivt i lese- og skriveopplæringa.

- Når det gjelder "ferdigheter": Kommunisere skriftlig og muntlig. Dette forutsetter imidlertid en STOR mengde kunnskap om allverdens emner, omtanke for de unge menneskene man har med å gjøre og for det samfunnet man skal hjelpe dem inn i.

- Språkforståelse, evnen til å lese ny fagrelatert litteratur, evnen til å overføre problemstillingene til elevene/barna

- vurdere elevtekster, prosessorientert skriving, funksjonell grammatikkopplæring, lese- skriveopplæring, norsk som andrespråk

- Studentene må prøve ut dette i grunnskolen og evaluere det empiriske materialet i forhold til relevant teori.

- Faglege kunnskapar

- Kunnskaper i emnet, forståelse

- Uklart hav som menes med ferdighet. Men evne til å formidle fagstoff på en levende og engasjerende måte på elevenes ulike nivå og premisser.

- språkdidaktikk, skrivemetodikk, funksjonell grammatikk, komparative tilnærminger til språk, tekstrespons

- Gode faglige og fagdidaktiske kunnskaper som grunnlag for å tilrettelegge undervisning for framtidige elever

Selv om dette er svar relatert til respondentenes emner, er det allikevel mulig å se tendenser. Her er en liten oppsummering av alle svarene:

Tabell 7. *Oppsummering av spørsmål 12*

Fagkunnskaper	28
Praktiske ferdigheter	0
Kombinasjon faglige/praktiske kunnskaper	21
Didaktiske kunnskaper	4
Faglige og fagdidaktiske kunnskaper	5
Ikke svart	19

Som vi ser av oppsummeringen, mener alle, uansett emne, at fagkunnskaper må ligge til grunn for å mestre praksissituasjonen i deres emner. Ingen svarer *kun* praktiske ferdigheter, men 19 svarer en kombinasjon av faglige og praktiske ferdigheter. Av de som oppgir praktiske ferdigheter sammen med faglige, oppgir 13 at de underviser i litterære emner, 5 at de underviser i språklige emner og en oppgir en kombinasjon. Av de 9 som kun oppgir fagkunnskaper, underviser 6 av dem i språklige emner, 3 av dem i litterære. Ingen av disse tre oppgir elevtekster som undervisningsemne sammen med litteratur. Aldersmessig tilhører den gruppen som kun oppgir fagkunnskaper aldersgruppene 50-59 og over 60. Jeg skal være litt forsiktig å trekke konklusjoner ut fra dette, da det i de samme gruppene er mange som oppgir at det er svært viktig med praksishenvisninger og drøfting av praksisrelaterte problemstillinger i deres undervisning.

4.3.1 Sammendrag

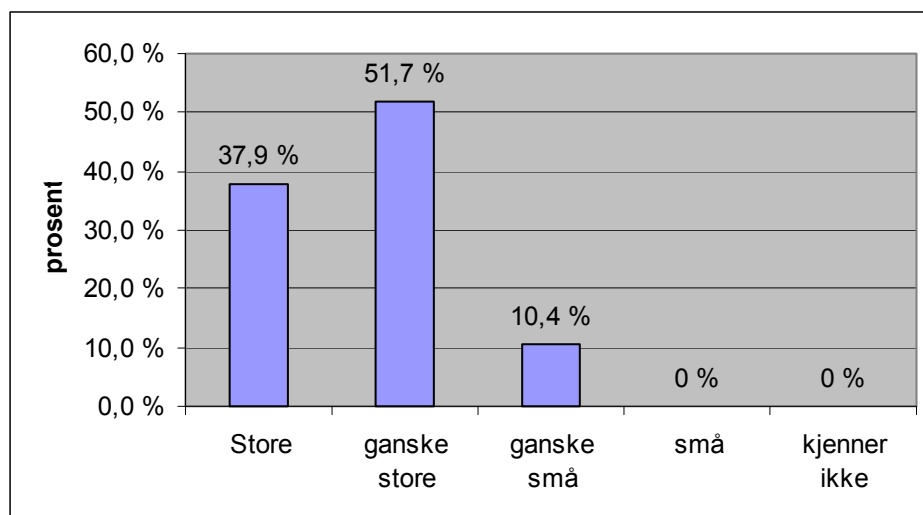
Kort oppsummert ser vi at over 90 % mener at det enten er svært viktig eller ganske viktig å drøfte praksisrelaterte problemstillinger i undervisningen. Alle som har svart på spørsmålet om hvilke måter slike spørsmål blir tatt opp på, har oppgitt mer enn en måte som denne type problemstillinger kommer inn i deres undervisning. Vanligst er gjennom øvingslærer, egen undervisning og gruppeoppgaver. I spørsmål 12 er det stor overvekt av dem som mener at en

kombinasjon av faglige og praktiske ferdigheter må ligge til grunn for studentens mestring av praksissituasjonen i deres respektive emne(r).

4.4 Vurdering av studentenes kunnskapsnivå og ferdigheter

I neste del av undersøkelsen, spørsmål 13 til 17, ber jeg respondentene komme med vurderinger som gjelder studentens kunnskapsnivå og forventninger før, under og etter at studenten er ferdig med norsk 1. Diagrammet under viser respondentenes vurdering av studentenes forventninger om konkret norskfaglig metodikkundervisning på norsk 1. Av diagrammet kan vi se at litt over halvparten (51,7 %) vurderer disse forventningene som ganske store, 37,9 % vurderer dem som store, mens 10,4 % vurderer forventningene som små. Gjennom flere (mer eller mindre uformelle) samtaler med studenter, ser det ut som om respondentene har et godt bilde av hva studentene forventer. Relativt mange studenter har mer eller mindre store forventninger når det gjelder metode og oppskrifter, og mener at ”å lære å bli lærer” betyr å lære hvordan man skal gjøre ting i klasserommet.

Diagram 8. Respondentenes vurdering av studentenes forventninger om konkret norskfaglig metodikkundervisning på norsk 1

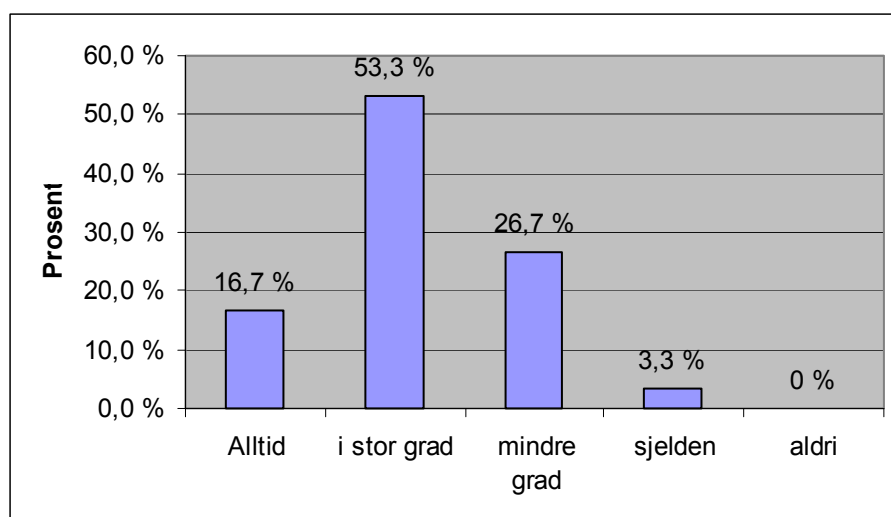


De aller fleste respondentene vurderer altså studentenes forventninger om å møte konkret metodikkundervisning i norsk 1 som store eller ganske store.

Når det gjelder sammenhengen mellom teori og praksis, har dette vært diskutert i det vide og brede opp igjennom tiden i lærerutdanningsinstitusjonene, og det er for meg her interessant å se om de enkelte lærerne mener at praksisperiodene er relevante for emnet deres eller ikke.

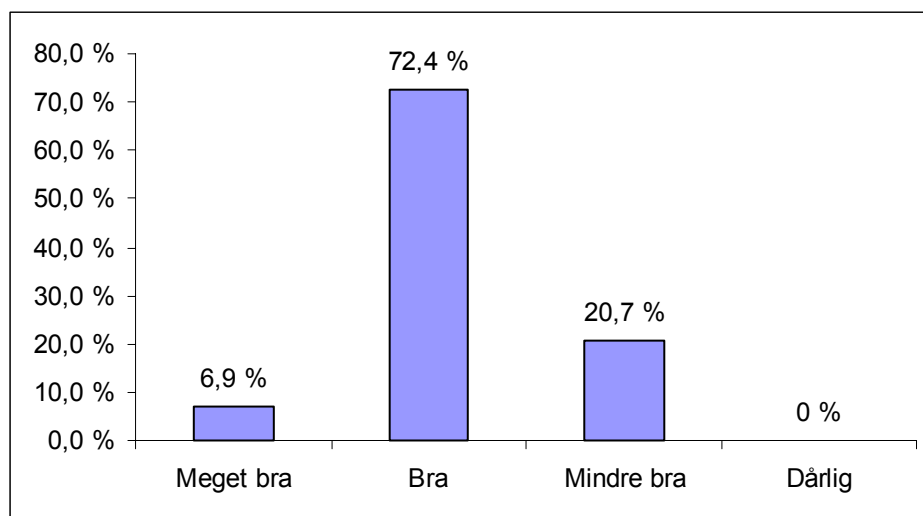
Her svarer 16,7 % at praksisperiodene alltid er relevante, mens 53,3 % svarer at de i stor grad er relevante. 26,7 % sier at praksisperiodene i liten grad er relevante for deres emner, mens 3,3 % sier at de aldri er det. Her er det en interessant og kanskje ikke uventet tendens at de som svarer ”i mindre grad” og ”sjelden” underviser i emner som det ikke undervises så mye i i grunnskolen, som norrønt, dialektlære og norsk samtidslitteratur. Av de 16,7 % som svarer at praksisperiodene alltid er relevante, oppgir nesten samtlige barnelitteratur og /eller elevtekster som undervisningsemne. De som underviser i GLSM ser også at praksisperiodene er i stor grad eller alltid relevante for deres emne. Blant de 53,3 % som mener at praksisperiodene i stor grad er relevante, er det en liten overvekt av lærere som underviser i litterære emner, men det er ingen stor og klar tendens til at litteraturlærere ser praksisperiodene som mer relevante for sitt emne enn språklærere.

Diagram 9. *Respondentenes vurdering om praksisperiodenes er relevante for deres emner*



Det er interessant å se dette spørsmålet i sammenheng med neste, der jeg ber respondentene vurdere hvor bra norskseksjonen samarbeider med øvingslærerne. Ikke minst er det også interessant å se om de som mener at praksisperiodene ikke er relevante for deres emner også er de som mener at norskseksjonens samarbeid med øvingslærerne er dårlig.

Diagram 10. Respondentenes vurdering av hvor godt norskseksjonens samarbeid med øvingslærerne er



Som vi ser av diagrammet ovenfor, er det 6,9 % som mener at seksjonens samarbeid med øvingslærerne er meget bra, hele 72,4 % mener det er bra, og (hele) 20,7 % mener det er mindre bra. Av de 6,9 % som mener at samarbeidet er meget bra, er det en klar tendens som viser at de også er med i de gruppene som oppgir at praksissituasjonen enten *alltid* eller *i stor grad* er relevant for deres emner. Av de 20,7 % som oppgir at norskseksjonens samarbeid med øvingslærerne er *mindre bra*, mener 78,3 % av dem at praksissituasjonen *i liten grad* er relevant for emnet de underviser i. Det er altså en klar tendens til at de som mener at praksisperiodene enten i mindre grad eller sjelden er relevante for deres emne, også mener at de samarbeider dårlig med øvingslærerne. Samtidig er det de som føler at praksisperiodene er relevante for deres emner som også da er de som oppgir at de har et godt samarbeid med øvingslærerne. Hva dette kommer av blir spekulasjoner, men det betyr i hvert fall at noen gjør noe for at praksisperiodene skal være relevante, enten initiativet kommer fra læreren på høgsolen, praksislæreren eller begge. Muligens er dette et spørsmål om høna og egget, dette blir som nevnt spekulasjoner.

Spørsmål 16 består av fem delspørsmål, og det er her meningen at respondentene skal komme med eventuelle forslag til en annerledes organisering av undervisningen eller av forholdet mellom lærer på høgsolen (altså mine respondenter) og praksislærer. Spørsmålet bygger på spørsmål 15, og var ment slik at de som ikke var fornøyde med samarbeidet med praksislærer skulle svare. Jeg ser av svarprosenten at flere av de som sier at samarbeidet mellom

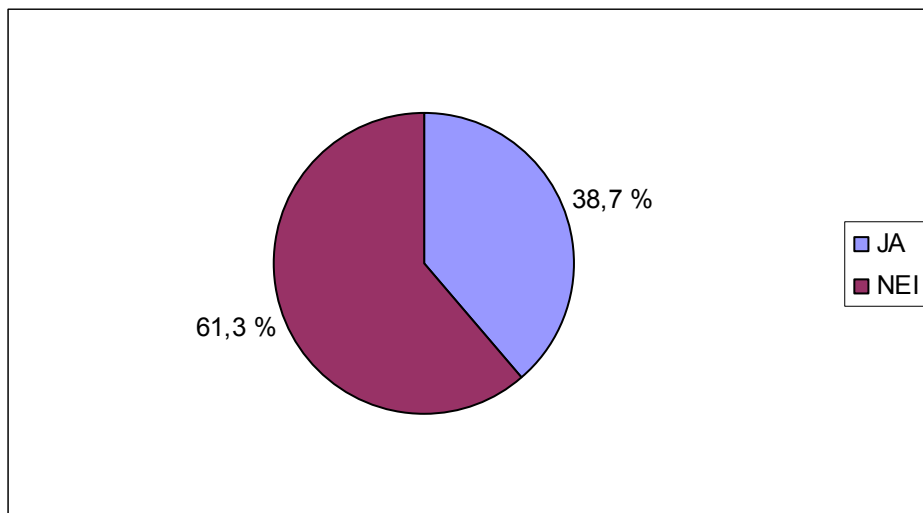
norskseksjon og praksislærer er meget bra, også har svart på dette spørsmålet. Jeg ser imidlertid ikke noe problem med dette, det blir bare flere som tar stilling til påstandene i spørsmål 16. Men det er grunn til å nevne at antallet svarende varierer gjennom delspørsmålene. Dette kan ha sin grunn i at det var uklart hvem som skulle svare på spørsmålet, men også det faktum at to av spørsmålene går på økonomi, og det kan være at noen føler at de ikke er i stand til å svare på økonomiske spørsmål fordi de ikke har oversikt over økonomien. Delspørsmålene bygger på hverandre, og for oversiktlighetens skyld er spørsmålet gjengitt i sin helhet nedenfor.

16. Hvordan mener du eventuelt det kunne vært annerledes? (Du kan sette flere kryss)

- a) Øvingslærer kunne overta deler av høskolens ordinære undervisningsforløp. Ja
nei
- b) Øvingslæreren og høskolelæreren kunne ha felles undervisningsforløp. Ja nei
- c) Påstand 16.a) er faglig forsvarlig/ikke faglig forsvarlig. (stryk det som ikke passer)
- d) Påstand 16.a) er økonomisk realiserbar ja nei
- e) Påstand 16.b) er økonomisk realiserbar ja nei
- f) Annet som kunne vært annerledes

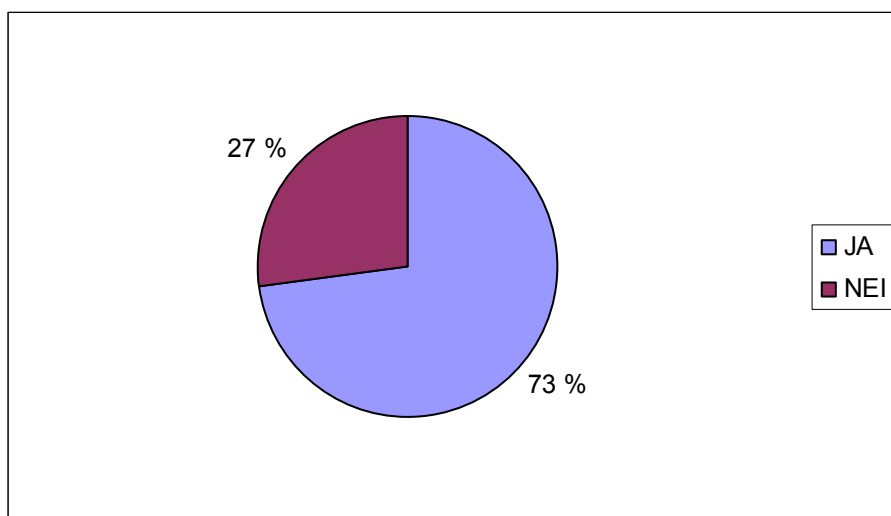
I 16.a bes respondentene ta stilling til en påstand om at øvingslærer kunne overta deler av høskolens ordinære undervisningsforløp. Her svarte 38,7 % ja, mens 61,3 % svarte nei.

Diagram 11. Respondentenes vurdering av hvorvidt øvingslærer bør overta deler av høgskolens undervisning



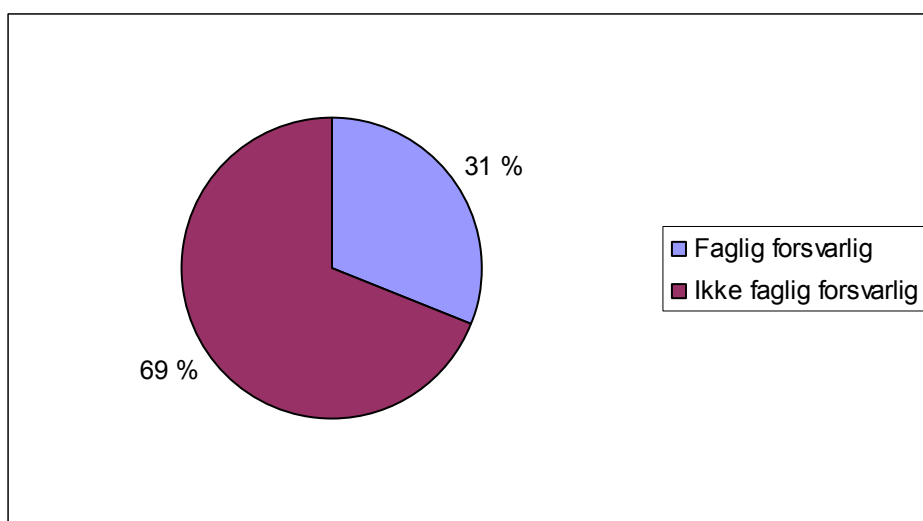
I spørsmål 16 b) bes respondenten ta stilling til om øvingslæreren og høgscolelæreren kunne ha felles undervisningsforløp. Dette var det langt flere som var positive til, 73 % svarte ja, mens 27 % mente nei. Det kan altså virke som om det er mange som vurderer at øvingslærer kan bringe en del positivt inn i lærerutdanningen. Alle unntatt en som svarte ja på påstand 16 a) svarte også ja på påstand 16 b).

Diagram 12. Respondentenes vurdering av påstanden om at øvingslærer og lærer på høgskolen kan ha samme undervisningsforløp



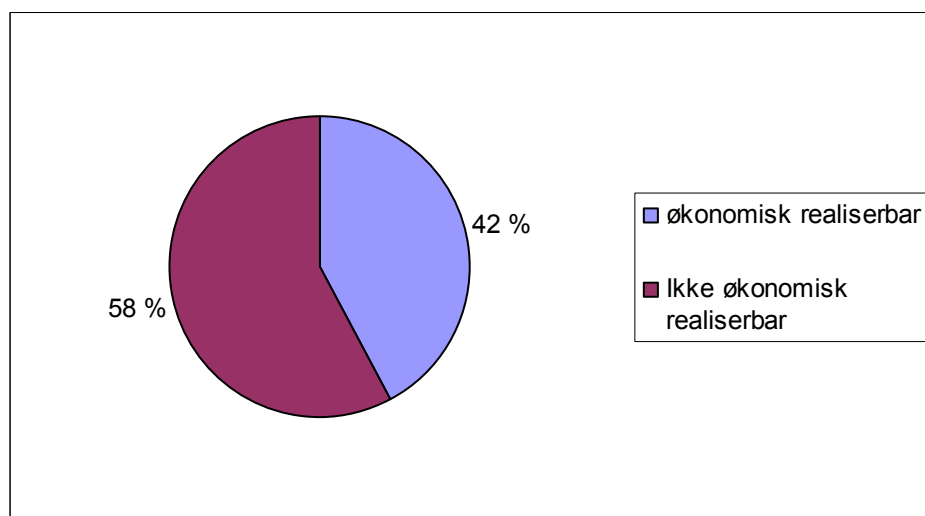
Videre, i spørsmål 16 c) har respondentene blitt bedt om å ta stilling til om påstand 16 a), altså om øvingslærer skal ta over en del av høskolens ordinære undervisning, er faglig forsvarlig. Som vi ser av diagrammet nedenfor, mener 31 % at det vil være faglig forsvarlig, mens 69 % mener at det ikke vil være det. Vi ser i diagram 11 at 38,7 % mener at det ikke er ønskelig med en slik ordning, og av de 38,7 % er det 90,3 % som mener at det ikke vil være faglig forsvarlig. Flesteparten av de som er positive til 16 a) mener også at det er faglig forsvarlig å la øvingslærer ta over undervisningen. Her er det altså en klar sammenheng mellom de to spørsmålene.

Diagram 13. Påstand 16.a er faglig forsvarlig



Spørsmål 16 d) er et spørsmål som går på økonomi, og som nevnt kan det være at noen ikke føler seg kompetente til å svare på slike spørsmål. Antallet svarende har gått ned med 5 respondenter, og av de som har svart, mener 42 % at påstand 16 a) er økonomisk realiserbar, mens 58 % mener at den ikke er det. Altså mener 42 % at det er økonomisk mulig å la øvingslærer ta over deler av høskolens undervisning.

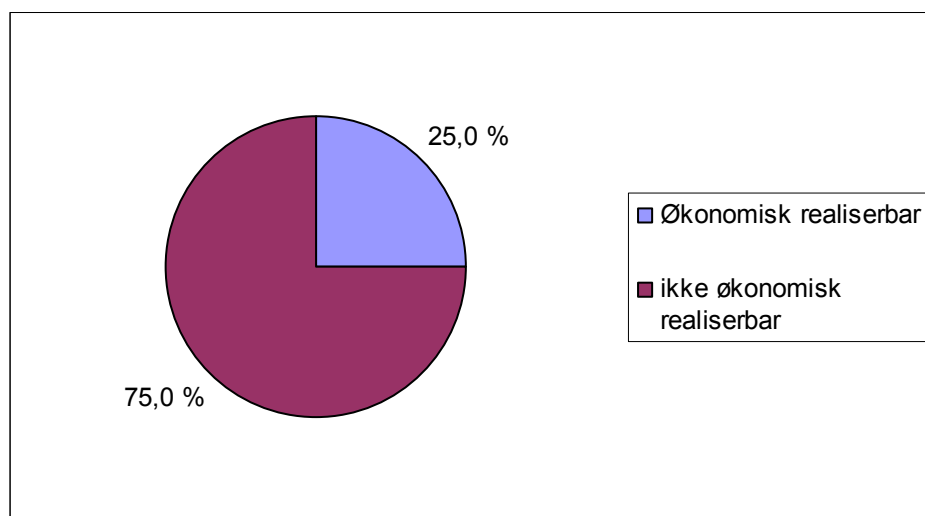
Diagram 14. *Vurdering av om påstand 16.a er økonomisk realiserbar*



Dette spørsmålet er det interessant å se opp mot de andre, og det viser seg at 74 % av de som har svart at de er positive til at øvingslærer skal ta over deler av høgskolens ordinære undervisning, også mener at det er økonomisk realiserbart. (Her er det altså 5 respondenter som har falt fra, som altså svarte på 16.a, men ikke på dette spørsmålet. Derfor blir utslagene litt større.) Det ser ikke ut til å være noen nevneverdige tendenser når det gjelder sammenhenger mellom de som mener at påstanden er faglig forsvarlig og de som mener at den er økonomisk realiserbar.

I delspørsmål 16 e) bes respondentene ta stilling til om de tror at påstand 16 b), altså påstanden om at lærere på høgskolen og øvingslærer kunne ha felles undervisningsforløp, er økonomisk realiserbar. Av diagrammet nedenfor ser vi at 25 % mener at den er det, mens 75 % mener at den ikke er det. Alle bortsett fra én av de som mener at påstanden er økonomisk realiserbar er også positive til påstanden. Som vi ser, ikke uventet, er det flere som mener at denne påstanden ikke er økonomisk realiserbar. Den innebærer jo at to lærere samtidig skal være tilstede og dele undervisningen. Alle som mener at påstand 16 a) er økonomisk realiserbar, mener også at 16 b) er det.

Diagram 15. *Vurdering av om påstand 16.b er økonomisk realiserbar*



Det er vanskelig å se noen sammenhenger med tanke på undervisningsemner, utdanning eller grad her, og jeg hadde heller ikke ventet å se noen tendenser i så måte.

Når det gjelder 16 f) er dette spørsmålet stilt åpent, og her fikk jeg svært få svar, kun tre. Til gjengjeld var disse meget interessante, jeg velger å gjengi dem her, slik som de er kommet inn til meg.

16 f) Annet

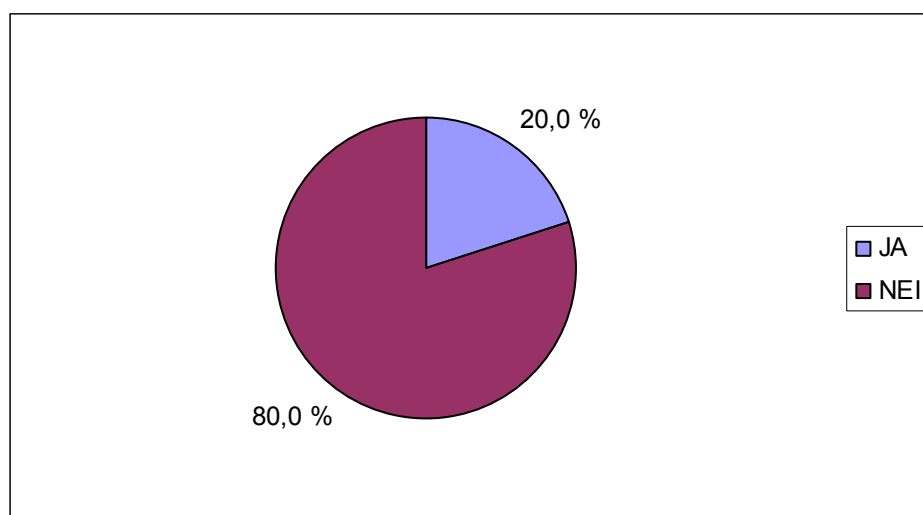
- teori og praksis er ulike felt og ein treng spesialistar. praksislærarane bør vere teoretisk skulerte slik at dei kan grunngje og forklare sin praksisteori.
- Innsjå at øvingslærer og faglærer har ulike oppgaver i lærarutdanninga.
- Hospiteringsordninger, gjennomføres etter søknad dette studieåret. Noen har det. En slik utveksling av lærere kan inngå i hospiteringsordninger. ellers er det mulig man kan søke om ekstra midler til forsøksvirksomhet.

Vi ser at to av respondentene fokuserer på at teori og praksis er ulike felter, og at de mener at disse feltenes roller ikke bør blandes. Disse to respondentene har også svart at de er negative

både til at øvingslærer skal ta over undervisningen, eller dele den med en lærer på høgsolen. Den tredje respondenten nevner hospiteringsordninger som en mulighet. Jeg tolker det slik at det med hospiteringsordninger menes ordninger der studenten i en lengre periode er sammen med og jobber sammen med en lærer. Det kan se ut som om hun mener at det på en måte skal være slik at studenten skal gå i lære hos en spesiell lærer, og at også utveksling av andre lærere kan inngå i en slik ordning.

Det siste spørsmålet i denne delen av undersøkelsen går på om respondentene mener studentenes praksiskompetanse i norsk er tilfredsstillende når de er ferdige med norsk 1. Spørsmålet er formulert slik at det er mulig å komme med kommentarer om hva slags kompetanse respondentene mener studenten mangler hvis de mener at kompetansen ikke er tilfredsstillende. Av de 50 som har svart på spørsmålet, har 40 respondenter, altså 80 % svart nei, 10 respondenter, altså 20 % har svart ja. Dette spørsmålet kan muligens tolkes forskjellig av respondentene, det vil jo bli et spørsmål om tilfredsstillende i forhold til hva? Jeg har ment, og håper og tror at respondentene har tolket det slik, at tilfredsstillende her betyr at man i løpet av utdanningen har klart å gi studenten det minimum av praksiskompetanse som behøves for at studenten etter avsluttet norskutdanning skal kunne gjennomføre norskundervisning på alle plan i grunnskolen.

Diagram 16. *Er studentenes praksiskompetanse i norsk tilfredsstillende når de er ferdige med norsk 1?*



Det er en stor andel som mener at studentenes praksiskompetanse ikke er tilfredsstillende, dette er dog ikke spesielt overraskende. Her spriker tallene litt, man skulle kanskje tro at de 20 prosentene som mener at studentene innehar en tilfredsstillende praksiskompetanse, også var de som var mest fornøyde med samarbeidet med øvingslærere, men dette ser ikke ut til å være tilfelle, snarere tvert imot. Alle bortsett fra 4 av de som mener at praksissituasjonen er relevant for deres emner, og samtidig mener at samarbeidet med øvingslærerne er *meget bra* eller *bra*, mener også at studenten ikke har god nok praksiskompetanse etter norsk 1. Dette kan ha sammenheng med at de setter høyere krav til studenten etter endt praksisperiode enn de som ikke samarbeider så godt med øvingslærere, eller føler at praksissituasjonene er spesielt relevante for deres emner.

4.4.1 Sammendrag

I denne delen av undersøkelsen har jeg bedt respondentene komme med vurderinger som gjelder studentens kunnskapsnivå og forventninger før, under og etter at studenten er ferdig med norsk 1. Når det gjelder studentenes forventninger til ren metodikkundervisning i norsk 1, vurderer (51,7 %) disse forventningene som ganske store, 37,9 % vurderer dem som store, mens 10,4 % vurderer forventningene som små. På spørsmål om respondentene mener at praksisperioden er relevant for deres emne, svarer 16,7 % at praksisperiodene alltid er relevante, mens 53,3 % svarer at de i stor grad er relevante. 26,7 % sier at praksisperiodene i liten grad er relevante for deres emner, mens 3,3 % sier at de sjelden er det. Videre sier 6,9 % at de mener at seksjonens samarbeid med øvingslærerne er meget bra, hele 72,4 % mener det er bra, og 20,7 % mener det er mindre bra. Spørsmål 16 har 6 delspørsmål som henger sammen, kort oppsummert kan det sies at på spørsmål om praksislærer bør ta over deler av undervisningen, svarte 38,7 % ja, mens 61,3 % svarte nei. I tillegg tror 42 % at denne påstanden er økonomisk realiserbar, mens 58 % mener at den ikke er det. På spørsmål om lærer ved høgsolen og praksislærer bør ha felles undervisningsforløp, var det 73 % som svarte ja, mens 27 % mente nei. Det er 25 % som mener at dette er økonomisk realiserbart, mens 75 % mener at det ikke er det. På spørsmål om det er faglig forsvarlig å gi praksislærer ansvaret for deler av høgsolens undervisning, mener 31 % at det vil være faglig forsvarlig, mens 69 % mener at det ikke vil være det. Det siste spørsmålet gikk på om respondentene mener studentenes praksiskompetanse i norsk er tilfredsstillende etter endt norsk 1, der mente 80 % at den ikke er det, 20 % svarte ja.

4.5 Synspunkter på lærerutdanning og metodikk

Med spørsmål 18a) i undersøkelsen forsøker jeg å fange opp hvilke oppfatninger de forskjellige lærerne har av begrepet metodikk og relaterte begreper som didaktikk og fagdidaktikk. I 18b) ber jeg lærerne ta stilling til noen utsagn som berører metodikkens plass i lærerutdanningen. Det er i alt 13 utsagn å ta stilling til, og lærerne skulle krysse av for enten helt enig, litt enig, usikker, litt uenig eller uenig. Denne delen av undersøkelsen skulle alle svare på, men ikke alle har svart på alle utsagnene, derfor varierer det totale antall respondenter noe fra utsagn til utsagn. Jeg velger derfor å oppgi svarene i prosent, deretter kommenterer jeg hvert enkelt utsagn i den rekkefølgen de står. For ordens skyld har jeg nummerert utsagnene, slik at det blir enklere for leseren å manøvrere i teksten som følger.

Tabell 8a. *Oppfatning av metodikk og relaterte begreper (spørsmål 18a)*

	Helt enig	Litt enig	Usikker	Litt uenig	Helt uenig
1. Metodikk er oppskrifter på hvordan ting skal gjøres i klasserommet.	26,6	50	3,4	6,8	13,2
2. Fagdidaktikk er noe annet enn metodikk	76,7	16,7	6,6		
3. Fagdidaktikk er fagets hva og hvorfor	50,1	20	13,3	13,3	3,3
4. Fagdidaktikk er fagets hva hvorfor og hvordan	44,7	19,9	11,5	7,3	16,6
5. Norskfagets hva og hvorfor kommer alltid før dets hvordan.	51,7	20,7	13,8	6,9	6,9

Tabell 8b. *Metodikkens plass i lærerutdanningen (spørsmål 18b)*

	Helt enig	Litt enig	Usikker	Litt uenig	Helt uenig
6. Metodikk er noe studenten får tilegne seg når hun begynner i jobb.	3,6	25	28,6	3,6	39,2
7. Ordet metodikk har en litt negativ klang i lærerskolesammenheng	13,8	31,0	31,0	6,8	17,4
8. Metodeundervisning er praksislærers ansvar alene.		6,0	6,0	12,4	75,6
9. Høgskolefaget norsk bør så mye som mulig ligne på skolefaget norsk	3,1	18,9	9,3	15,6	53,1

10. Det er viktig at høgskolens norskfag er vesentlig videre og grundigere faglig orientert enn skolens	74,2	16,2	6,4	3,2	
11. Et universitetslikt høgskolenorskfag gir ikke god nok kompetanse for å undervise i norsk i grunnskolen	31,0	34,7	17,2	6,8	10,3
12. Lærerstudentens fagkunnskaper er viktigere enn hennes metodekunnskaper	27,6	51,8	10,4	3,4	6,8
13. Studenter forventer mer metodeundervisning enn det er hensiktsmessig å gi	21,4	42,8	21,4	10,8	3,6

I den første delen, del 18a), har jeg som nevnt hatt som mål å få tilbakemeldinger på hva respondentene legger i ordet metodikk og begreper relatert til dette. Jeg hadde en forventning om at utsagn 1, ”metodikk er oppskrifter på hvordan ting skal gjøres i klasserommet”, kanskje var mer gjeldende på 1960-70 tallet enn i dag. Som nevnt i teorikapittelet var det i denne perioden vanligere å bruke ordet ”metodikk” om og ved siden av begrepet ”undervisningsteknikk” (se s.25). Som vi ser av tabellen, er 26,6 % av respondentene enige i utsagnet, mens 50,0 % er litt enige. Det kan da virke som om holdningene til innholdet i metodikkbegrepet ikke har endret seg nevneverdig. Men samtidig er det 13,2 % av respondentene som er helt uenige, det hadde vært meget interessant å høre hva de da legger i begrepet.

Det ser også ut til å være relativt stor enighet blant respondentene når det gjelder utsagn 2, ”fagdidaktikk er noe annet enn metodikk”. Her sier 76,7 % at de er helt enige i utsagnet, 16,7 % at de er litt enige, og 6,6 % at de er usikre. Dette kan se ut som et høyt tall, men jeg ser at dette kan komme av spørsmålsformuleringen. ”Noe annet” kan også bety ”noe mer” eller ”ikke identisk med”. Slik sett er det høye antallet som er enige i utsagnet ikke overraskende.

Utsagn 3 lyder ”fagdidaktikk er fagets hva og hvorfor”, og med dette og neste (utsagn 4) har jeg ønsket å undersøke om respondentene legger norskfagets ”hvordan” inn i fagdidaktikkbegrepet eller ikke. Utsagnene er formulert litt annerledes enn utsagn 2, men uttrykker egentlig mye av det samme. Når det gjelder 3, kan det se ut som dette utsagnet ekskluderer fagets ”hvordan” (altså metodikk) fra fagdidaktikken. Det gjør det ikke

nødvendigvis, enighet i det gitte trenger ikke å bety uenighet i det ikke-gitte. Nå var det stor enighet i utsagn 2 om dette, og her er resultatene fortsatt klare, men ikke fullt så klare. 50,1 % sier seg helt enige i utsagnet, mens 20,0 % er litt enige. Her er det 13,3 % som er usikre og 13,3 % som er litt uenige i påstanden, samt 3,3 % som er helt uenige. Dette kan være fordi formuleringen av utsagnet er annerledes enn det forrige.

I utsagn 4 inkluderer jeg metodikkbegrepet (fagets ”hvordan”) i fagdidaktikkbegrepet, og da er det 42,7 % som er helt enige i at ”hvordan” skal være en del av dette begrepet, mens 18,9 % er litt enige. Nesten like mange, 15,6 % er helt uenige i dette, og av disse svarer samtlige at de er helt enige i påstand 3, at fagdidaktikk er fagets hva og hvorfor. Det er ingen klare tendenser når det gjelder disse respondentenes undervisningsemner, men alle bortsett fra en sier seg helt uenig i påstand 11, at et universitetslikt høyskolefag ikke gir god nok kompetanse for å undervise i grunnskolen. (se nedenfor) De er også alle fordelt på aldersgruppene 50-59 og over 60, men de er allikevel såpass få at jeg ikke vil dra noen konklusjoner på bakgrunn av dette.

Utsagn 5, ”norskfagets hva og hvorfor kommer alltid før dets hvordan”, sier egentlig mye av det samme som utsagn 3, og her er også svarprosenten meget lik. 51,7 % sier seg helt enige i denne påstanden, 20,7 % er litt enige. Dette er så å si identisk med påstand 3, der 50,1 % var enige og 20 % var litt enige. Forskjellene ellers er relativt små, slik at her ser det ut til at spørsmålsformuleringen ikke har hatt så mye å si. Det er altså også i denne påstanden relativt stor enighet om at ”hva” og ”hvorfor” kommer før hvordan. 39,2 % er uenige i utsagn 6, ”metodikk er noe studenten får tilegne seg når hun begynner i jobb”. Av disse er det 72,3 % som mener at fagdidaktikk er fagets hva, hvorfor og hvordan. 28,6 % er usikre på påstanden, mens 25 % er litt enige. Av disse 25 % er det en liten overvekt (42,6 %) av de som mener at fagets hva og hvorfor alltid kommer foran dets hvordan. Kun 3,6 % er enige i påstanden.

Videre har jeg hatt lyst til å få tilbakemeldinger på om selve ordet metodikk kan ha en litt negativ klang i lærerutdanningssammenheng. Jeg har en formening om dette, særlig etter egen erfaring fra egen studietid. Jeg har trodd at det muligens kan henge sammen med det undervisningstekniske synet som metodikken stod for en gang. Resultatene ble ikke så klare som jeg hadde forventet. Kun 13,8 % var helt enige i utsagnet, men 31,0 % var litt enige. Det samme tallet, 31,0%, er usikre på utsagnet. Det kan være at respondentene ikke føler seg skikket til å bedømme hvordan begrepet ”metodikk” klinger generelt sett rundt på

lærerskolene. 17,4 % er uenige i utsagnet, dette tallet overrasker meg litt, jeg hadde ventet at dette skulle være lavere.

Spørsmålet om hvem som skal ha ansvaret for metodeundervisningen er viktig i min problemstilling. Jeg har hatt et mål om å finne ut om de som ikke føler at praksisperiodene er særlig relevante for deres emner, samt de som oppgir at de samarbeider dårlig med øvingslærere, muligens også mener at metodeundervisning er praksislærers ansvar alene. Det kan ikke sies å være en slik tendens. Dette fremgår jo også av spørsmål 10 og 11, det er mange som mener det er viktig å drøfte praksisrelaterte emner i egen undervisning, og ingen oppgir kun variabelen ”øvingslærer” på spørsmål om hvordan praksisrelaterte spørsmål blir tatt opp i deres emner. Det er heller ingen som har sagt seg helt enige i utsagn 8, ”metodeundervisning er praksislærers ansvar alene.” 75,6 % sier seg uenige i denne påstanden. 12,4 % er litt uenige, mens 6,0 % er usikre og 6,0 % er litt enige. Siden såpass mange er uenige i påstanden, blir de andre tallene så små at det blir vanskelig å se tendenser i dem.

Et sentralt anliggende for meg og min problemstilling vil være spørsmålet om hva et fag skal inneholde. De tre neste utsagnene går nettopp på dette spørsmålet. Det første av disse 3 er utsagn 9, ”høgskolefaget norsk bør så mye som mulig ligne på skolefaget norsk”. Over halvparten, 53,1 % av de som svarte sier seg uenig i denne påstanden. 15,6 % er litt uenige, 9,3 % er usikre, mens 18,9 % er litt enige. 3,1 % er helt enige i påstanden. Her er det et spørsmål om det skal være slik at høgskolefaget skal likne norskfaget i skolen. 53,1 % er altså uenige i påstanden, mens 18,9 % er litt enige. Det er vanskelig å se klare tendenser med tanke på andre spørsmål her.

Neste utsagn er det derimot bred enighet om. 74,2 % sier seg enige i påstanden om at det er viktig at høgskolens norskfag er vesentlig videre og grundigere faglig orientert enn skolens (påstand 10). 16,2 % sier seg litt enige, mens 6,4 % er usikre og 3,2 % litt uenige.

Det siste utsagnet i rekken av de som har til hensikt å kartlegge hva respondentene mener norskfaget i allmennlærerutdanningen skal inneholde, går på om høgskolefaget skal være ”universitetslikt”, altså om det skal være en liten utgave av universitetsfaget, og om dette gir god nok kompetanse for å jobbe i grunnskolen. Ordrett lyder utsagnet: ”et universitetslikt høgskolenorskfag gir ikke god nok kompetanse for å undervise i norsk i grunnskolen”. Her

har 31,0 % sagt seg enige, 34,7 % er litt enige. Dette betyr at nesten 65 % er enige eller litt enige i at høyskolefaget ikke må ligne på universitetsfaget. 17,2 % er usikre på utsagnet, mens 10,3 % er uenige. Dette er interessante data, fordi det sier noe om at et stort flertall av lærerne ser på norskfaget i allmennlærerutdanningen som et eget fag, og at det ikke bør være en ”miniutgave” av universitetsfaget. I så tilfelle må det også finnes en egen ”lærerhøgskolenorskdidaktikk”. Et annet viktig spørsmål blir da hva dette innebærer for de som underviser i grunnskolen, kanskje fortrinnsvis i ungdomsskolen, som har universitetsutdanning i Nordisk. I ettertid ser jeg at det ville vært veldig interessant med et tilleggsspørsmål der jeg muligens kunne funnet ut om respondentene mener at norskfaget i allmennlærerutdanningen gir studenten bedre kompetanse for å undervise i grunnskolen enn norskfaget ved universitetet.

Respondentene er også blitt spurt om å ta stilling til om lærerstudentens fagkunnskaper er viktigere enn hennes metodekunnskaper (utsagn 12). Dette er et utdanningspolitisk kjernesporsmål, og rent partipolitisk kan det sies at mens høyresiden har en tendens til å vektlegge fagkunnskaper, altså fagets ”hva”, har venstresiden en tendens til å vektlegge metodekunnskaper, altså fagets ”hvordan”. Disse tendensene underbygges også i en kronikk i Aftenposten 25/8-05 av professor i pedagogikk Kaare Skagen. Dette utsagnet kan minne litt om utsagn 5, ”norskfagets hva og hvorfor kommer alltid foran dets hvordan”. Fordelingen er noe ulik på de to utsagnene, men det er mulig å se noen likheter. Det er færre som er helt enige i utsagn 12 enn i 5, bare 27,6 % er helt enige i 12, mens 51,7 % er enige i 5. 20,7 % er litt enige i 5, mens 51,8 % er litt enige i 12. Hvis vi ser enig og litt enig som en og samme kategori, ser vi at det er et temmelig likt antall som er relativt positive til utsagnene. De andre kategoriene gir bare relativt små forskjeller mellom de to. Slik sett kan det sies at det er sammenheng i svarene på de to spørsmålene, men det er ikke så mange som er helt enige i utsagn 12 som i utsagn 5. Følgelig er det flere som er litt enige i 12 enn det er i 5.

Siste utsagn i spørsmål 18 forsøker å få frem om respondentene mener at studentenes forventninger om forholdsvis mye metodikkundervisning kan etterkommes, eller om studentene forventer mer metodikkundervisning enn det er hensiktsmessig å gi. Ordrett lyder utsagnet: ”studenter forventer mer metodeundervisning enn det er hensiktsmessig å gi.” Her svarer 21,4 % at de er enige i dette, mens 42,8 % sier seg litt enige.

Altså sier drøye 64 % seg enige eller litt enige i at studenter forventer mer metodikkundervisning enn det er hensiktsmessig å gi. 21,4 % er usikre, mens 10,8 % er litt

uenige og 3,6 % er helt uenige i påstanden. Underforstått er vel da en del av respondentene også klare over at utdanningen i norsk 1 bryter med studentenes forventninger angående undervisningen og hva det legges vekt på.

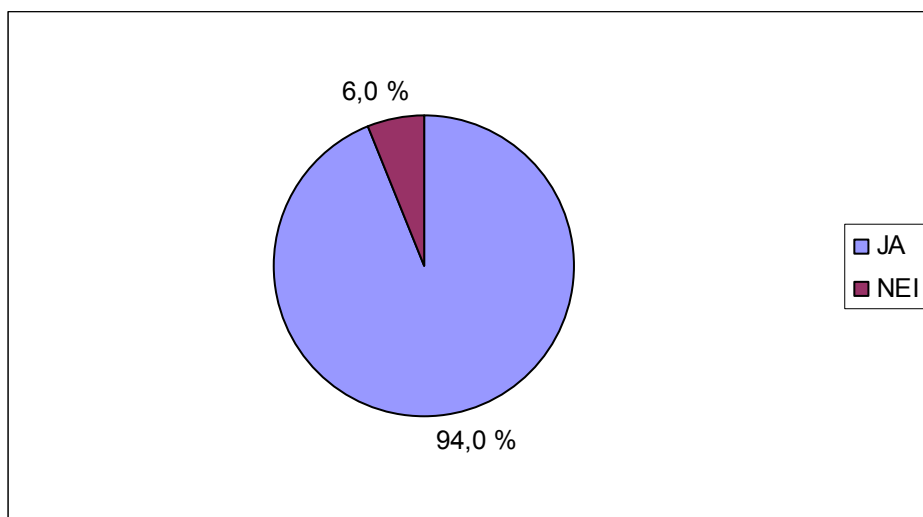
4.5.1 Kommentar til spørsmål 18

Det vil være unødvendig å gjenta alle tallene som angår spørsmål 18 i dette sammendraget, men jeg vil bare kort oppsummere med at en del av målet med dette spørsmålet, som det er med studien i sin helhet, er å få testet mine egne holdninger og definisjoner av enkelte begreper, samt å se mine egne meninger opp mot de som jobber i norskseksjonene i lærerutdanningene i dag.

4.6 Henvisninger til praksis i respondentenes norskfaglige undervisning

I den neste delen av undersøkelsen (spørsmål 19 – 21) har jeg hatt til hensikt å finne ut om det foregår henvisninger til praksis i respondentenes norskfaglige undervisning. Også her i denne delen varierer antallet valide svar noe, det er 50 valide svar på spørsmål 19.

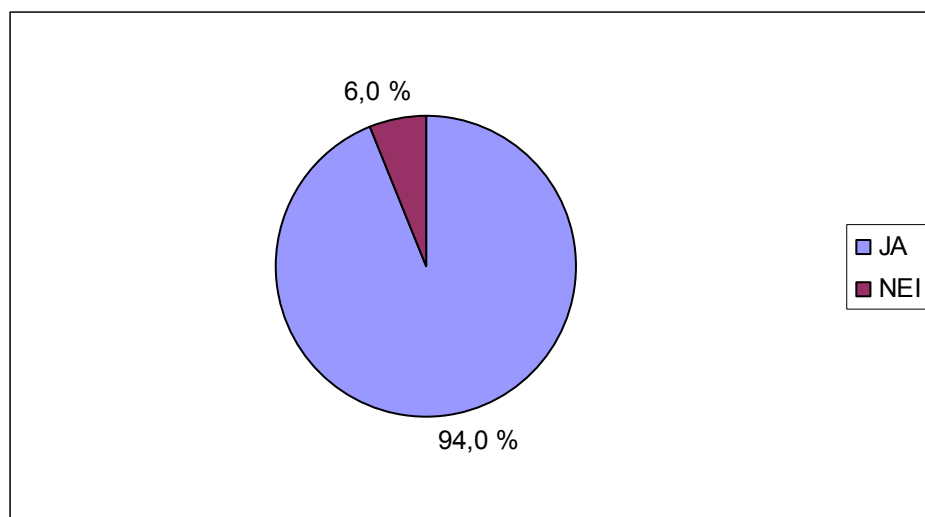
Diagram 17. *Respondentenes vurdering av om konkrete henvisninger til praksis bør inngå i deres norskfaglige undervisning i deres emne*



Her er det en ganske klar formening om at konkrete henvisninger bør inngå i respondentenes norskfaglige undervisning, 94 % svarer ja, 6 % svarer nei. Av de 6 % (tre respondenter) som sier nei, oppgir den ene at hun jobber med internettbasert norskundervisning, en har norrønt og grammatikk som emner, den siste har ikke oppgitt undervisningsemne.

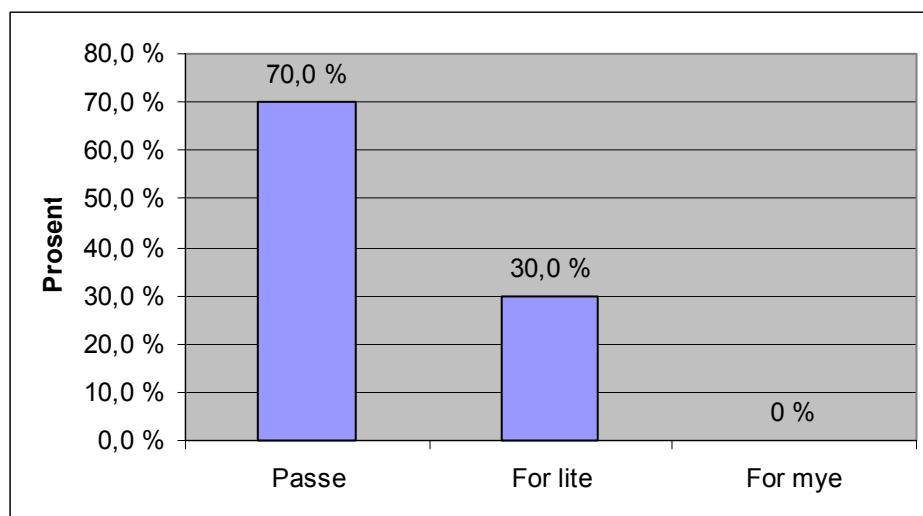
Neste spørsmål er også et ja/nei – spørsmål, der jeg ønsker å få vite om det i respondentens norskfaglige undervisning inngår konkrete praksishenvisninger. De samme tre som svarte nei på forrige spørsmål, har også svart nei her, altså 6 % nei og 94 % ja.

Diagram 18. *Inngår konkrete henvisninger til praksis i respondentenes norskfaglige undervisning i respondentenes emne (r)?*



Jeg forventer meg at lærebøkene i de forskjellige emnene i forskjellig grad tematiserer praksis og kommer med praksishenvisninger. Derfor er jeg noe overrasket over resultatene av spørsmålet som omhandler nettopp dette. Hele 70 % (altså 35 respondenter) av de spurte mener at praksisforhold tematiseres ”passe” i lærebøkene. Av disse finner vi 10 av de 12 som oppgir elevtekster som emne, og alle de som oppgir barnelitteratur. Av de 7 som oppgir IKT i norskfaget er det 4 som svarer ”passe” på dette spørsmålet. Ellers er de som svarer ”passe” overraskende jevnt fordelt på undervisningsemner. Det er også de 30 % som oppgir at lærebøkene i for liten grad tematiserer praksisforhold, med en liten overvekt av de som sier at de underviser i språklige emner. Denne overvekten er ikke så stor at det er mulig å se noen tendens. Det er også et poeng at det ikke er noen som synes at praksisforhold tematiseres for mye i lærebøkene i deres emner.

Diagram 19. *I hvilken grad tematiseres praksisforhold i de lærebøkene som brukes i respondentenes emne (r)?*



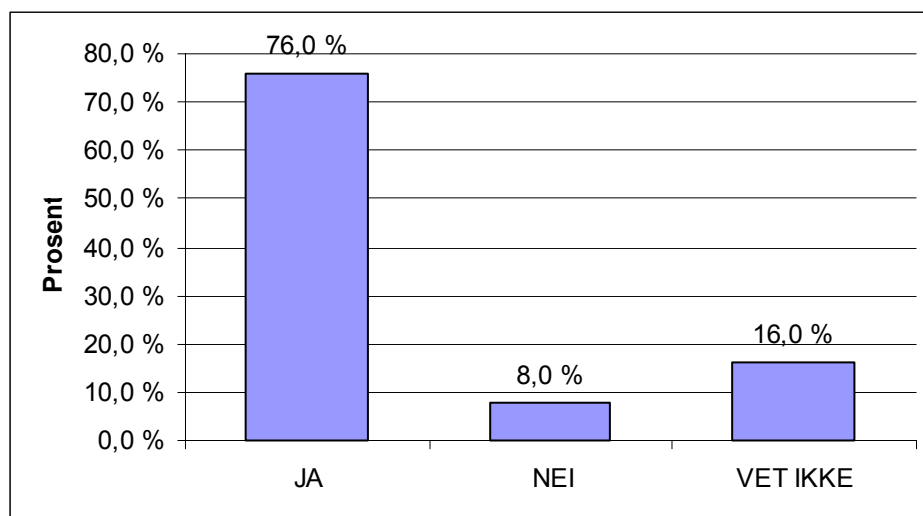
4.6.1 Sammendrag

I denne delen av undersøkelsen har jeg hatt til hensikt å finne ut om det foregår henvisninger til praksis i respondentenes norskfaglige undervisning. Det viser seg at 47 av 50 respondenter mener at konkrete praksishenvisninger bør inngå i deres undervisning, og at de samme 47 hevder at det inngår. 35 av de 50 svarende mener at praksisforhold tematiseres ”passe” i lærebøkene i deres emner.

4.7 Eksamen

Så til det siste spørsmålet i undersøkelsen, som omhandler eksamen. Jeg har hatt et ønske om å finne ut om praksisrelaterte oppgaver noen gang vært gitt til eksamen i norsk 1 ved respondentenes lærerhøgskoler de siste 5 årene. Dette vil kunne si noe om vektleggingen av praksisrelaterte spørsmål ved skolene. Vi må også regne med at eksamensoppgavene speiler undervisningen ellers, slik at dersom man først gir slike oppgaver til eksamen, legges det også vekt på praksisrelaterte spørsmål i undervisningen.

Diagram 20. Har praksisrelaterte oppgaver noen gang vært gitt til eksamen i norsk 1 ved respondentenes lærerhøgskole de siste 5 årene?



Som vi ser av diagrammet, svarer 76 % ja på dette spørsmålet, 8 % nei og 16 % vet ikke.

Spørsmålet er avsluttet med en anmodning til de som svarer ”ja” om å komme med eksempler på oppgaver, dette er det svært få som har gjort. Nedenfor følger en oversikt over de eksemplene jeg fikk inn.

Eksamenseksempler

- Vi har alltid med praksisrelaterte oppgaver på eksamen
- Elevtekstanalyser. Oppgaver om litteratur med kopling til praksissituasjoner/drøfting av litteraturundervisning(sic!) i skolen. Os. (sic!)Osv.
- Analyse og vurdering av elevtekster med respons til fiktiv elev Analyse av ABC-bøker med redegjøring for metoder i leseopplæring Casebasert gruppeoppgave om lese- og skriveopplæring
- hvordan vil du bruke denne billedboka i språkstimulerende arbeid i barnehagen?
- 1) at man skal skissere hvordan man kan bruke eventyr, fabler, ungdomslitteratur i undervisningen. (tekstkunnskap) 2) at man lager en framføring som minner om et

undervisningsopplegg (muntlig kommunikasjon) 3) at man vurderer elevtekster (språkkunnskap)

- I denne oppgaven får du en kopi av et oppslag fra Sesam Sesam ABC av Turid Fosby Elsness (1997). I denne ABC-boka blir bokstavene presentert i alfabetisk rekkefølge, men et slikt dobbeltsidig oppslag for hver bokstav. Hvilket lesemetodisk grunnlag tror du en slik ABC-bok bygger på? Hvordan kan man arbeide med et slikt bokstavoppslag i en 2. klasse?

- Oppgaver om grunnleggjande lese-og skriveopplæring, om vidare lese-og skriveopplæring, om litteraturformidling t.d.

- Elevtekstanalyse. Grammatiske emner i skolen (hvorfor, hvordan).

- Som regel alltid en flerleddet oppgave der en didaktisk komponent inngår. Den gir mulighet for å trekke inn praksiserfaringer.

- Elevtekstanalyser

- Vi etterstreber i stor grad enn kombinasjon av teori ogh anvendt teori

- Vis korleis du ville du leggje opp undervisninga i dette emnet (1. del av oppgåva) i ein klasse (fritt valt klassesteg eller bestemt av tema).

- Leseopplæring Skriveopplæring (særlig POS) Elevtekstanalyse

- Vår oppgavestruktur er todelt. Første del har en teoriorientert og gjør greie for innretning, mens siste del er praksisorientert: Eks.: - Drøft kort faglige, individrelaterte og samfunnsmessige begrunnelser(sic!) for vektleggingen av ulike sider ved muntlig arbeid i L97. - Reflekter over behov den litterære samtalen kan dekke hos tenåringer, og hvorfor den er sett på som faglig viktig - Ta utgangspkt i utdraget fra Herman, og drøft hvordan du vil tilrettelegge for en samtale om en ungdomsbok i en ungdomsskoleklasse...

- Vi har mappevurdering, og studentene velger selv til en viss grad hvilke oppgaver de skal vurderes ut fra. I oppgavene som studentene arbeider med, er det alltid oppgaver direkte knyttet til praksis. I tillegg har studentene flere oppgaver som tar for seg vurdering(sic!) av elevtekster. Andre fagdidaktiske oppgaver inngår også.

- Ofte vært gitt oppgaver med refleksjon knyttet til faginnhold i forhold til praktisk utøvelse(sic!) av faget: Eks: Hvordan vil du legge opp leseundervisningen i 3.klasse når elevene normalt har knekt lesekoden?

Dette er de 16 svarene som kom inn, og som det fremgår av svarene er det flere steder det gis oppgaver i elevtekstanalyse til eksamen. Det ser også ut til å være en trend at oppgavene er to- eller flerdelte, der en eller flere av delene tar utgangspunkt i praktiske problemstillinger. Dette var også ventet fra min side, elevtekstanalyse er en oppgaveform som egner seg som eksamensoppgaver. Selv om det ikke kom inn så mange svar på dette åpne spørsmålet, mener jeg det gav meg en liten innsikt i hvordan eksamensoppgavene ser ut rundt omkring. Det viser seg at alle de som har kommet med eksamenseksempel i dette åpne spørsmålet, oppgir at de mener at konkrete praksishenvisninger bør inngå i deres emner, og at de gir slike.

5 Oppsummering/hovedlinjer

5.1 Metoden

Som nevnt i metodekapittelet, har jeg benyttet meg av e-post i distribueringen av spørreskjemaet. Skjemaet ligger i sin helhet på en nettside, og lenken til denne nettsiden er blitt sendt ut til alle de aktuelle respondentene, og, som jeg har fått vite i ettertid, noen uaktuelle. Jeg oppnådde en svarprosent på 60 %, noe som i følge Jacobsen 2005 (se kapittel 4 side 47 for sitat) er et meget tilfredsstillende resultat for undersøkelser distribuert på denne måten. Jeg opplever at respondentene er positive til denne måten å distribuere spørreskjemaet på, og jeg har også fått verdifulle tilbakemeldinger på uklarheter i spørreskjemaet. Noen av respondentene har på denne måten vært til hjelp for meg når jeg kommenterer dataene som foreligger.

Nå kan det imidlertid se ut som om det ikke er bare fordeler med en slik måte å distribuere spørreskjemaet på. Ikke alle respondentene har svart på hele skjemaet. Hvilke grunner dette kan ha er vanskelig å si, muligens kan det være at det blir enklere å hoppe over noen spørsmål når skjemaet foreligger elektronisk. Jeg har ingen mulighet til å se hvem at respondentene som ikke har fylt ut hele skjemaet, men jeg ser at det er 57 som har svart på spørsmål 1, men dette tallet holder seg ikke helt konstant gjennom undersøkelsen. Det kan se ut som om noen få av de som startet med å svare, faller av etter hvert. Slik sett er ikke svarprosenten konstant på 60 % på alle spørsmål, den går litt ned, for så å nærme seg 60 % igjen på enkelte spørsmål. Muligens kan dette ha sammenheng med at det *kan* være enklere å hoppe i spørreskjemaet når det foreligger elektronisk, at respondentene har lettere for å trykke seg videre ned på siden uten å fylle ut de tomme feltene, eller det kan også ha sammenheng med at det er lettere å sende tilbake et skjema som ikke er ferdig utfylt. Med en papirversjon som må sendes tilbake med vanlig post, vil respondenten kanskje heller la være å sende skjemaet tilbake, mens med mit elektroniske skjema er det bare å trykke ”send” på slutten av skjemaet. Slik sett kan det være at noen av respondentene har returnert skjemaer som ikke har vært helt utfylt.

5.2 Hovedlinjer/essens

Jeg har som nevnt tidligere ønsket å kartlegge hva de forskjellige lærerne legger i ordene metodikk, didaktikk og fagdidaktikk, og undersøke innslaget av fagmetodikk i deres norskfaglige undervisning, for så å se dette opp mot mine egne oppfatninger og synsmåter.

Som nevnt i teorikapittelet var det på 1960 – 70-tallet vanligere å bruke ordet ”metodikk” om og ved siden av begrepet ”undervisningsteknikk”, og jeg har hatt et ønske om å se om denne negative klangen i ordet metodikk fortsatt eksisterer. Jeg har også ønsket å se etter sammenheng mellom respondentenes syn på disse begrepene og faktorer som kan sies å tilhøre deres bakgrunn, som alder, utdanning, år i lærerutdanningen og annet. Det vil være interessant i en slik sammenheng å se på hvilke emner de forskjellige underviser i, og jeg ønsker å se om det er sammenheng mellom disse emnene og vilje til/mulighet for praksishenvisninger i egen undervisning. Jeg har ikke lagt opp til noen sammenligning av høyskoler, dette er ikke relevant for min undersøkelse.

Når det gjelder respondentenes bakgrunn, ser det ut til at kjønnsfordeling og aldersfordeling reflekterer tendenser i skoleverket generelt, og i høyere utdanning spesielt. Jeg har overvekt av kvinnelige respondenter, dette stemmer overens med den gradvise utviklingen når det gjelder kjønnsdominans i skolen, og også på nordiskstudiet. Etter 1980 har det vært en overvekt av kvinner som har avlagt eksamen på dette studiet.

Når det gjelder alder, er det interessant å se tilbake på Benthe Kolberg Janssons hovedoppgave ”Fri til å velje?” fra 1998, der hun også har gjennomført en spørreundersøkelse blant lærere som underviser i norsk 1 ved allmennlærerutdanningene i landet. I hennes undersøkelse er det nærmere 40 % som svarer at de er fra 40 – 49 år. Hos meg er antallet respondenter i samme aldersgruppe helt nede i 25,1 %. Hva dette kommer av er vanskelig å si, det kan være tilfeldig, det kan også ha sammenheng med at det i Janssons undersøkelse (som i min) var svært få respondenter i aldersgruppen 30 – 39. En annen interessant forskjell er at i Janssons undersøkelse er ca. 8 % i aldersgruppen ”over 60”, i min undersøkelse er dette tallet doblet. Dette kan ha sammenheng med at det store antallet studenter som avla eksamen på slutten av 1960-tallet, nå har rundet 60 år.

Når det gjelder grad/høyeste utdanningsnivå, har 15,2 % oppgitt at de har doktorgrad. Det vil være interessant å gjøre den samme undersøkelsen om noen år, og se om utdanningsreformen fører til at flere på sikt avlegger doktorgradsavhandling. Men dette er en annen diskusjon, og hører ikke med her.

Når det gjelder antall år i lærerutdanningen er det en overvekt av respondenter (27,3 %) som oppgir at de har jobbet 11-15 år i utdanningen. 21,2 % oppgir at de har jobbet i

lærerutdanningen i 1-5 år. Det betyr altså at 1 av 5 har jobbet i lærerutdanningen i 1 – 5 år. Jeg tror at dette tallet muligens kommer til å stige fremover, dette fordi det nå er behov for nyansettelser i utdanningen som følge av at de som har rundet 60 år begynner å pensjonere seg. Men det er ikke å ta for gitt at lærernes alder vil endre seg av den grunn, det kommer jo helt an på hvem som blir ansatt.

Det er 22 av respondentene som oppgir at de underviser i litterære emner, og 21 som oppgir språklige. Relativt få av dem underviser kun i ett emne, de fleste kombinerer flere emner, men svært få kombinerer de to emnene litteratur og språk. En tendens her er at det ser ut til å være mer spesialisering blant de som oppgir at de kun underviser på norsk 2. Dette virker naturlig, da undervisningen på norsk 2 ligger et nivå over norsk 1 når det gjelder faglig vanskelighetsgrad.

Over 90 % ser det som svært viktig eller ganske viktig å drøfte praksisrelaterte problemstillinger i undervisningen, og alle respondentene kombinerer flere måter å gjøre dette på. Forelesninger, lærebøker, gruppeoppgaver og møte med praksislærer er de vanligste måtene praksisrelaterte spørsmål blir tatt opp på. Dette kan også sees i lys av et utvidet praksisbegrep, der praksis ikke bare er den fysiske forflytningen ut i skolehverdagen, men også kan være praksisrelaterte oppgaver som arbeid med case – studier, læreplananalyse, fiktive undervisningsopplegg osv. Dette gjør at vi kan snakke om grader av praksisnærhet, der praksis i skolen må sies å være den situasjonen som er tettest opp til den situasjonen studenten er i når hun er ferdig med utdanningen. Et annet poeng i denne sammenhengen er at studenten selv er i en kontinuerlig praksissituasjon i sitt eget studium. Muligens vil resultatene av et større fokus på studentens egen læringssituasjon også kunne ha overføringsverdi når hun senere skal ut å jobbe med å undervise barn. Et fokus på hvordan man selv lærer kan ha overføringsverdi til hvordan andre lærer. Dette kan være en mulig vei å gå for å bygge bro mellom teori og praksis.

Videre er det bred enighet hos respondentene at fagkunnskaper må ligge til grunn for undervisningen. På spørsmål 12, som er et åpent spørsmål der respondenten blir bedt om å fortelle hvilke ferdigheter hun mener det bør legges vekt på i sitt emne, oppgir alle fagkunnskaper, enten alene eller i kombinasjon med praktiske og/eller didaktiske. Som nevnt tidligere er dette et utdanningspolitisk kjernespørsmål, og rent partipolitisk kan det sies at det er en *tendens* at høyresiden vektlegger fagkunnskaper, altså fagets ”hva”, mens venstresiden

vektlegger metodekunnskaper, altså fagets ”hvordan”. Disse tendensene underbygges også i en kronikk i Aftenposten 25/8-05 av professor i pedagogikk ved Universitetet i Bergen, Kaare Skagen. I utdanningspolitisk sammenheng mener han det er en tendens at fagkunnskap vektlegges mest av partiene på høyresiden, og nevner daværende utdanningsminister Kristin Clemet (Høyre) sitt fokus på fagkunnskap, og setter dette opp mot partiene på venstresidens fokus på karakterfri skole, skolemat og andre faktorer som ikke har med faglig kunnskap å gjøre.

Når det gjelder sammenhengen mellom teori og praksis, og relevansen mellom teorien og praksisperiodene, ser 53,3 % i stor grad praksisperiodene som relevante for sitt emne, mens 26,7 % mener at de i mindre grad er det. Stort sett er det de samme som oppgir at praksisen i mindre grad er relevant for deres emner, som også oppgir at samarbeidet med øvingslærerne er mindre bra. Som nevnt tidligere er nok dette et spørsmål om høna eller egget. I denne sammenhengen kan det også være interessant å trekke inn noe fra en samtale jeg hadde med en praksiskoordinator ved en av lærerhøgskolene. Vedkommende kunne ikke svare for fagene på generelt grunnlag, men rent administrativt mente hun at hun hadde mistet en del av kontakten og ”kontrollen” med praksisskolene etter den nye øvingslæreravtalen trådte i kraft. Tidligere var enkeltlærere ved skolene engasjerte av lærerhøgskolene til å være øvingslærere, mens det nå er skolene selv ved sine ledere som har ansvaret for øvingsopplæringen. Hun mente at systemet til en viss grad fungerer som tidligere, men at det muligens har ført til at kontrollen fra lærerskolens side er noe svekket.

I spørsmål 18 a og b undersøker jeg respondentenes holdninger til lærerutdanning og metodikk, og forsøker å få dem til å definere begreper som er sentrale for avhandlingen min. Der får jeg testet mye av det jeg selv mener og legger i begrepene. Til slutt i spørreundersøkelsen har jeg bedt respondentene gjengi eksamensoppgaver som er rettet mot praksis, dersom slike har forekommet de siste fem årene ved deres respektive institusjoner. De oppgavene som har blitt gjengitt, forteller meg at strukturen på eksamensoppgaver ofte er todelt, en del rettet mot teori, og en der studenten skal anvende teorien i en eller annen form for tenkt undervisningssituasjon.

Resultatene fra denne spørreundersøkelsen tyder på at det er relativt stor enighet om at solide fagkunnskaper er det som må ligge til grunn for norsk 1-studiet. Det ser ut som om de fleste respondentene ser fagmetodikken som en logisk underordnet del av fagdidaktikken. Graden

av underordning, ser ut til å være litt forskjellig fra lærer til lærer, noen ser også ut til å sideordne de to begrepene og virksomhetsområdene. Knyttet til de faghistoriske og fagdidaktiske posisjonene som refereres i kapittel to, ser det ut til at Trond Ålviks tanker om et fagdidaktikkbegrep der *hva* og *hvorfor* er logisk overordnet *hvordan* er gjeldende også hos mange som jobber i norskseksjonene i allmennlærerutdanningene i dag. En slik vekting av *hva* og *hvorfor* i et logisk overordnet forhold til *hvordan*, som må sies å ha kommet inn i lærerutdanningen i Norge for fullt ved omleggingen til treårig lærerhøgskole i 1975, ser altså fortsatt ut til å ha innpass, i hvert fall hos flertallet av mine respondenter.

Litteraturliste

- Arfwedson, Gerhard (m.fl.). 1987. *På vei mot kateteret*. (Bearbeidet for norske forhold av Egil Viken.) Oslo: Tano.
- Arfwedson, Gerd. 1998. *Undervisningens teorier och praktiker*. Stockholm: HLS förlag.
- Arfwedson, Gerd/Arfwedson, Gerhard. 1994. *Didaktik för lärare*. Stockholm: HLS förlag.
- Befring, Edvard. 1998. *Forskningsmetode og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Berulfsen, Bjarne/Gundersen, Dag. 1991. *Fremmedord blå ordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget
- Bjørndal, Bjarne/Lieberg, Sigmund. 1978. *Nye veier i didaktikken*. Oslo: Aschehoug
- Dyvik, Helge. 1995. Språk, språklig kompetanse og lingvistikkenes objekt. I: Fabricius-Hansen & Vonen (red.): *Språklig kompetanse*. Oslo: Novus forlag
- Elvemo, Jarle. 1986. *Leseprosessen – vansker og metoder*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Flyvbjerg, Bent. 1994 [1991]. *Rationalitet og magt. Bind 1: Det konkrete videnskab*. København: Akademisk Forlag
- Freedman, Sarah W. 1987. *Response to student writing*. NCTE Research Report Number 23. Urbana, Illinois.
- Gilje, Nils og Harald Grimen. 1993. *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, sigmund. 1996. Forholdet mellom kvalitative og kvantitative metoder i samfunnsforskningen. I Holter og Kalleberg(red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo. Universitetsforlaget
- Gundem, Bjørg Brandtzæg. 1998. *Understanding European Didactics - an Overview. Didactics (Didaktik, Didaktik(k), Didactique)*. PFI/UiO. Rap. nr. 4.
- Handal, Gunnar. 1984. Hva er fagdidaktikk? I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 1984: 2, 59 – 63.
- Harbo, Torstein. 1967. *Innføring i didaktikk*. Oslo: Fabritius og sønners forlag.
- Hellesnes, Jon. 2000. Hans Skjervheims pionerinsats. Forord til Skjervheim, Hans 2000 [1959]: *Objektivismen – og studiet av mennesket*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag.
- Horn, Kjell. 1996. *Læreren som leder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Jacobsen, Per. 2005. Spørreundersøkelse om statistiktjenester. I *IT-avisa*. 2005 Oslo: USIT
- Jansson, Benthe Kolberg. 1999. *Fri til å velje? Ei undersøkning av hossen valfridommen i skriftnormalane blir tematisert i den obligatoriske delen av norskfaget i*

allmennlærerutdanninga. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.

Johansen, Odd. 1998. Allmennlærerutdanning – status og tilbakeblikk. I Lærerutdanningsrådet: *Lærerutdanning – tradisjon og nyskapning*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.

Krokmark, Tomas. 1997. I Uljens, Michael (red.): *didaktikk*

KUF. 1980. *Allmennlærerutdanning. Studieplan*. Oslo: Universitetsforlaget.

KUF. 1992. *Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.

KUF. 1999. *Rammeplan og forskrift*. Allmennlærerutdanning. Fastsatt av KUF 01.07.1999.

Lærerutdanningsrådet. 1986. *Studieplan for allmennlærerutdanning*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.

Larsen, Leif Johan. 1998. Om didaktikk som plage og nødvendighet. I *Norsklæreren* 1998: 1, 5 – 10.

Lorentzen, Svein (m.fl.). 1998. *Fagdidaktikk. Innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lov av 18. januar 1902 om Lærerskoler og prøver for Lærere og Lærerinder i Folkeskolen

Lov av 11. februar 1938 om lærerskoler og prøver for lærere i folkeskolen. Med reglement og undervisningsplan.

Lov av 8.juli 1954 om forsøk i skolen.

Lov av 14. juli 1827 om Almueskoler på Landet

Lov om lærerutdanning av 8. juni 1973

Madssen, Kjell – Arild. 1981. Fagdidaktikk: hva og hvorfor? I Madssen (red.): *NORSK – didaktikk*. Oslo: LNU/Cappelen.

Madssen, Kjell – Arild. 1999. Et fag er et fag er et fag... Noen tanker om norskfaget og fagdidaktikken. I Høgskolen i Bodø: *Allmennlærerutdanningens Profesjons- og fagdidaktikk*. Bodø: Høgskolen i Bodø.

Moe, Sverre. 2000. *Læredikt: systemisk – konstruktivistisk pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Myhre, Reidar. 2001. *Didaktisk Basiskunnskap*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Mæhle, Nils. 1981. LNU og norsk- didaktikk. En kommentar. I *Norsklæreren* 1981: 2, 12

- Møster, Magne Eide. 1990. Norsktid. I *Norsklæreren* 1990: 1, 27
- Nedregård, Johan. 1981. Litteratur og samfunn. Skjønnlitteraturens berettigelse i allmenn studieretning. I Madssen (red.): *NORSK – didaktikk*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Nilsen, Harald. 1984. Innlegg. I *Norsk Skoleblad* 1984: 2, 36
- NOU 1974. 58. *Lærerutdanning*.
- Nordstoga, Sveinung. 2003. *Inn i norskfaget. Om faget, debatten og didaktikken*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Ongstad, Sigmund. 2003. Artikkel publisert på internett på følgende adresse:
<http://www.ped.gu.se/konferenser/amnesdidaktik/ongstad.pdf>
- Rammeplan for allmennlærerutdanningen 2003*. Fastsett 3. april 2003 av Utdannings- og forskningsdepartementet. Publisert på internett.
- Reitan, Torleiv. 1971. *Programmert undervisning – in innføring*. Oslo: Fabritius og sønners forlag.
- Røskeland, Marianne. 1998. To samtaler om forholdet mellom studiefag og undervisningskompetanse i norsk. I *Norsklæreren* 1998: 5, 31 – 33.
- Skjervheim, Hans 2000 [1959]. *Objektivismen – og studiet av mennesket*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Solberg, Per. 2002. Lærerskolen 100 år. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 2002: 2-3, 97 – 110.
- St.meld. nr 16 (2001-2002) *Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. Mangfoldig – krevende – relevant*.
- Thorén, Birger. 1960. *Moderna språk*. Stockholm: Kungliga boktryckeriet P.A Nordstedt & söner.
- Wiggen, Geirr. 1990. Språkopplæring i norsk. Fagdidaktiske utfordringer for norsk utdanning og utdanningsforskning i 1990-åra. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 1990: 2, 80 – 94.
- Wiggen, Geirr. 1993. Norskfaget: fins det? Et synspunkt på norskfagets art og grenser. I *Norsklæreren* 1993: 5, 12 – 19.
- Ålvik, Trond. 1974. Om fagdidaktikk: Et nøkkelbegrep i nyere lærerutdanning. I *Pedagogen* 1974: 1.

Vedlegg 1: Anbefalingsbrev skrevet av professor Geirr Wiggen

Anbefaling

Jeg veileder Christian Bjerke i hans arbeid med ei mastergradsavhandling om fagdidaktikk i Norsk 1 i allmennlærerutdanninga. I den forbindelsen sender han nå ut til alle norskseksjonene ved høgskolenes lærerutdanningsavdelinger et spørreskjema som fokuserer på metodikkaspektet. Jeg ber de kollegene som mottar dette spørreskjemaet, om å fylle det ut så samvittighetsfullt som mulig og returnere svaret så snart råd er.

Vennlig hilsen
Geirr Wiggen

--

Professor, dr. philos. Geirr Wiggen
ILS, Universitetet i Oslo, postboks 1099 Blindern, N-0317 Oslo
Telefon (+ 47) 22 85 50 31; telefaks: (+ 47) 22 85 44 09

Vedlegg 2: Min e-post til lærerne ved høyskolene inkludert henvendelsen.

Anbefaling

Jeg veileder Christian Bjerke i hans arbeid med ei mastergradsavhandling om fagdidaktikk i Norsk 1 i allmennlærerutdanninga. I den forbindelse sender han nå ut til alle norskseksjonene ved høyskolenes lærerutdanningsavdelinger et spørreskjema som fokuserer på metodikkaspektet. Jeg ber de kollegene som mottar dette spørreskjemaet, om å fylle det ut så samvittighetsfullt som mulig og returnere svaret så snart råd er.

Vennlig hilsen
Geirr Wiggen

Hei!

Jeg vet at du som ansatt i norskseksjonen ved lærerutdanningen har nok å fylle arbeidsdagen med. Jeg håper likevel du kan ta deg tid til å svare på denne spørreundersøkelsen, jeg tror du vil bruke ca. ti minutter. Den er nettbasert og anonym, og du kommer inn på siden ved å klikke på lenken under, eller kopiere lenke- teksten inn i adressefeltet i nettleseren din. På forhånd takk!

<http://www.cbjerke.net/sporreskjema.php>

Med vennlig hilsen

Christian Bjerke
Student UiO

Vedlegg 3: Kopi av spørreskjemaet slik det lå på internett.

**Spørreundersøkelse angående fagdidaktikk og fagmetodikk i den obligatoriske delen av
norskfaget i allmennlærerutdanningen.**

Bakgrunn

1. Kjønn : K : ☐ M : ☐

2. Alder : ▼

3. Utdanning

☐ Universitet

☐ Høgskole

☐ Tidligere lærerskole

☐ Annet

4. Grad/høyeste utdanningsnivå

☐ Dr. art./philos./polit.

☐ Cand.philol.

☐ Cand.mag.

☐ Allmennlærerutdanning

☐ Allmennlærerutdanning med norskrelevant tilleggstudanning

☐ Førskolelærerutdanning

☐ Førskolelærerutdanning med norskrelevant tilleggstudanning

Dersom du har krysset av for allmennlærerutdanning med norskrelevant utdanning eller

Dersom du har krysset av for allmennlærerutdanning med norskrelevant utdanning eller førskolelærerutdanning med norskrelevant tilleggsgutdanning, hva slags tilleggsgutdanning er det snakk om?

5. Utdanning avsluttet år

☐ Hvis du er under utdanning, kryss her

6. Stilling

☐ Høgskolelærer

☐ Høgskolelektor

☐ 1.lektor

☐ 1.amanuensis

☐ Høgskoledosent

☐ Professor

☐ Annet

7. Jeg har undervist i lærerutdanningen i år. (til sammen)

8. Undervisningspraksis fra andre skoleslag: (du kan sette flere kryss)

☐ vgs år

☐ Grunnskole ungdomstrinn år

☐ Grunnskole barnetrinn år

☐ Førskole år

☐ Spesialscole år

☐ Gymnas år

☐ Realscole år

☐ Yrkesscole år

☐ Voksenopplæring år

☐ Annet år, evt. hva

9. Undervisningsemner dette året

Norsk 1 :

Emnet har Undervisningstimer

Emnet har Undervisningstimer

Emnet har Undervisningstimer

Norsk 2 :

Emnet har Undervisningstimer

Emnet har Undervisningstimer

Emnet har Undervisningstimer

Annen norskundervisning knyttet til lærerutdanning

Din mening om undervisningspraksisen på norsk 1 (dersom du ikke underviser på norsk 1, gå til spørsmål 13)

10. I mitt emne er drøfting av praksisrelaterte problemstillinger

☐ svært viktig

☐ ganske viktig

☐ ikke så viktig

☐ uaktuelt

11. I mitt emne blir praksisrelaterte spørsmål tatt opp gjennom

☐ forelesninger / klasseundervisning

☐ lærebøker

☐ artikkelstoff / kompendier

☐ selvstudier

☐ gruppeoppgaver

☐ individuelle oppgaver

☐ praksislæren

☐ annet

☐ praksisrelaterte spørsmål blir ikke tatt opp i mitt emne

12. Hva slags ferdigheter mener du det bør legges vekt på i norsk 1 for at studenten skal mestre praksissituasjonen i ditt emne?

Vurdering av studentens kunnskapsnivå og forventninger

13. Er det din oppfatning at studentenes forventninger om å møte konkret norskfaglig metodikkundervisning i lærerutdannelsen er

☐ store

☐ ganske store

☐ ganske Små

☐ små

☐ Kjenner ikke studentenes forventninger

14. Er det din erfaring at praksisperiodene faktisk er relevante for ditt fag og ditt emne?

☐ Alltid

☐ I stor grad

☐ I mindre grad

☐

☐ Sjelden

☐ Aldri

15. Hvor bra mener du norskseksjonens samarbeid med øvingslærerne er?

☐ Meget bra

☐ Bra

☐ Mindre bra

☐ Dårlig

16. Hvordan mener du eventuelt det kunne ha vært annerledes? (Du kan sette flere kryss)

a) Øvingslærer kunne overta deler av høgskolens ordinære undervisningsforløp : ☐ Ja ☐ Nei

b) Øvingslæreren og høgskolelæreren kunne ha felles undervisningsforløp : ☐ Ja ☐ Nei

c) Påstand 16 a) er : ☐ Faglig Forsvarlig ☐ Ikke faglig forsvarlig

d) Påstand 16 a) er økonomisk realiserbar : ☐ Ja ☐ Nei

e) Påstand 16 b) er økonomisk realiserbar : ☐ Ja ☐ Nei

f) Annet som kunne vært annerledes :

17. Mener du studentenes praksiskompetanse i norsk er tilfredsstillende når de er ferdige med norsk 1?

☐ Ja

☐ Nei

Hvis nei, hva slags kunnskap mener du at studentene mangler?

18. Dine synspunkter på lærerutdanning og metodikk (ta stilling til påstandene og sett kryss der du synes det passer best)

a. Oppfatning av metodikk og relaterte begreper

	Helt enig	Litt enig	Usikker	Litt uenig	Uenig
Metodikk er oppskrifter på hvordan ting skal gjøres i klasserommet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fagdidaktikk er noe annet enn metodikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fagdidaktikk er fagets hva og hvorfor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fagdidaktikk er fagets hva, hvorfor og hvordan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fagets hva og hvorfor kommer alltid før dets hvordan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b. Metodikkens plass i lærerutdanningen

	Helt enig	Litt enig	Usikker	Litt Uenig	Uenig
Metodikk er noe studenten får tilegne seg når hun begynner i jobb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ordet metodikk har en litt negativ klang i lærerskolesammenheng	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Metodeundervisning er praksislærers ansvar alene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Høgskolefaget norsk bør så mye som mulig ligne på skolefaget norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er viktig at høgskolens norskfag er vesentlig videre og grundigere faglig orientert enn skolens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Et universitetslikt høgskolenorskfag gir ikke god nok kompetanse for å undervise i norsk i grunnskolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerstudentenes fagkunnskaper er viktigere enn hennes metodekunnskaper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Studenter forventer mer metodeundervisning enn det er hensiktsmessig å gi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Henvisninger til praksis i din norskfaglige undervisning

19. Bør konkrete henvisninger til praksis inngå i din norskfaglige undervisning?

☐ Ja

☐ Nei

20. Inngår konkrete henvisninger til praksis i din norskfaglige undervisning?

☐ Ja

☐ Nei

21. I hvilken grad tematiseres praksisforhold i de lærebøkene som brukes i ditt emne?

☐ Passe

☐ For lite

☐ For mye

Eksamen

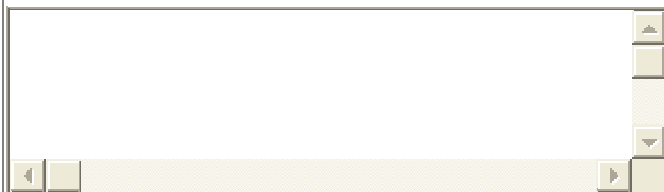
22. Har praksisrelaterte oppgaver noen gang vært gitt til eksamen i norsk 1 ved din lærerhøgskole de siste 5 årene?

☐ Ja

☐ Nei

☐ Vet ikke

Hvis ja, kan du gi eksempler?



Bekreft

Takk for at du tok deg tid til å fylle ut skjemaet.

se resultater :	<input type="text"/>